

MARIA PALICICA

**PRELEGERI DE
PSIHOPEDAGOGIE**

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale

PALICICA, MARIA

Prelegeri de psihopedagogie / Maria Palicica - Timișoara :

Orizonturi Universitare, 2002

240 p. ; 24 cm.

Bibliogr.

ISBN 973 - 8391 - 31 - 837.015.3

MARIA PALICICA

PRELEGERI DE PSIHOPEDAGOGIE



EDITURA ORIZONTURI UNIVERSITARE

TIMIȘOARA 2002

Referenți științifici

Prof.univ.dr. Francisc ALBERT

Prof.univ.dr. Ioan FRUJA

Conf.univ.dr. Petru TOADERE

Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară
a Banatului din Timișoara

Consilier editorial

Prof. dr. ing. Ștefan KILYENI

Tehnoredactare computerizată

Valentina ȘTEF

Coperta

Ioana BANCIU

© 2002 Editura ORIZONTURI UNIVERSITARE
Timișoara

P R E F A Ț Ă

Volumul *Prelegeri de psihopedagogie* este conceput ca un manual pentru studenții înscriși la *Departamentul pentru pregătirea personalului didactic* de la *Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară a Banatului din Timișoara*.

În aceeași măsură, lucrarea se adresează, tuturor celor legați de activitatea grea, dar nobilă de educație și instrucție. În aceste condiții, poate servi ca punct de plecare în pregătirea profesorilor din învățământul preuniversitar, interesați de perfecționarea profesională psihopedagogică și metodică (definitivarea în învățământ, obținerea gradelor didactice). De asemenea, volumul oferă și altor persoane interesate, cunoștințe despre problematica complexă și dinamică cu care se confruntă pedagogia contemporană și educația în general, prin prisma marilor probleme ale lumii contemporane, a sistemelor instituționale de educație, a didacticii moderne.

Lucrarea încearcă o abordare interdisciplinară a procesului instrucțional, îmbinând date ale psihopedagogiei învățării cu experiența școlară și pe această bază ajutând studenții să înțeleagă și să aprecieze corect dimensiunea disciplinelor socio-umane și evoluția cunoașterii în aceste domenii.

Demersul ideatic pornește de la abordarea trăsăturilor societății contemporane și motivează în acest fel necesitatea cunoașterii funcțiilor importante ale educației, argumentând caracterul științific al pedagogiei și al științelor educației, locul lor în sistemul general al științelor și interdependența cu alte discipline.

Sunt aduse în discuție probleme informative și formative ale procesului de învățământ, insistându-se asupra legăturii indisolubile dintre cele două componente; de asemenea se insistă asupra relației dintre predare și învățare, argumentându-se posibilitatea realizării echilibrului necesar între ele.

Capitolele destinate principiilor didacticii generale, obiectivelor procesului de învățământ, conținutului învățământului, reprezintă încercări de abordare a problemelor specifice prin prisma unor cercetări de didactică experimentală, pedagogie prospectivă, psihologie cognitivă sau din perspectiva unor cercetări ale UNESCO. Ideile cuprinse în aceste capitole oferă teoreticienilor și practicienilor criterii și direcții de cercetare și acțiune în problematica specifică domeniilor enunțate.

Capitolele ce cuprind metodologia didactică, tehnologia didactică, formele de organizare a învățământului, evaluarea randamentului școlar, aduc în prim plan, în primul rând, acele metode, mijloace, strategii, forme de educație specifice învățământului agricol (universitar și liceal) și argumentează întregul sistem ideatic cu demersuri tipice disciplinelor de specialitate agricolă (biologie - agricultură, zootehnie, medicină veterinară, management agricol, horticultură, tehnologii de prelucrare a produselor agricole etc.).

Prin aceasta am vrut să venim în întâmpinarea dorinței cadrelor didactice din învățământul agricol și a studenților de la acest tip de învățământ, de a face din activitatea de predare-învățare, o știință aplicată care să le înlesnească perfecționarea și să-i ajute în îmbunătățirea predării, învățării, autoinstruirii.

Timișoara, iunie 2002

Maria Palicica

C U P R I N S

PREFAȚĂ

I. PEDAGOGIA - ȘTIINȚA EDUCAȚIEI	7
1. EDUCAȚIA - Obiect de studiu al pedagogiei	
1.1. Evoluția istorică a educației	
1.2. Funcțiile educației	
1.3. Tipuri de educație	
1.4. Caracterul prospectiv al educației	
1.5. Educația permanentă	
1.5.1. Autoeducația	
1.6. Educația și problemele lumii contemporane	
2. PEDAGOGIA - Știința educației	
2.1. Relațiile pedagogiei cu alte științe	
Bibliografie	
II. EDUCABILITATEA. FACTORII DEVENIRII FIINȚEI UMANE	15
1. EREDITATEA - premisa naturală a devenirii psihoindividuale	
2. Rolul mediului în formarea personalității	
3. Rolul conducător al educației	
Bibliografie	
III. STADIILE DEZVOLTĂRII ONTOGENETICE A PERSONALITĂȚII. PARTICULARITĂȚILE DE VÂRSTĂ ȘI INDIVIDUALE	20
1. Conceptul de dezvoltare	
2. Dezvoltarea psihică	
2.1. Stadiile dezvoltării intelectuale	
3. Periodizări de vârstă	
3.1. Particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor și tinerilor	
3.1.1. Primul an de viață	
3.1.2. Perioada antepreșcolară (1 - 3 ani)	
3.1.3. Vârsta preșcolară (3 - 6/7 ani)	
3.1.4. Vârsta școlară mică (6/7 - 10/11 ani)	
3.1.5. Vârsta școlară mijlocie (10/11 - 14/15 ani)	
3.1.6. Vârsta școlară mare (14/15 - 18/19 ani)	
Bibliografie	
IV. STRUCTURA ȘI DINAMICA PERSONALITĂȚII	26
1. Conceptul de personalitate	
2. Temperamentul	
3. Caracterul	
4. Aptitudinile	
Bibliografie	
V. ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ	31
1. Conceptul de învățare	
2. Teorii ale învățării	
2.1. Teoriile asociaționiste	
2.2. Teoria învățării cumulativ-ierarhice	
2.3. Teoria psihogenezie operațiilor intelectuale	
2.4. Teoria operațională a învățării	
2.5. Teoria genetic cognitivă și structurală	

3. Condițiile interne ale învățării	
4. Motivația învățării școlare	
5. Condițiile externe ale învățării	
Bibliografie	
VI. PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT - SISTEM ȘI FUNCȚIONALITATE	35
1. Procesul de învățământ ca sistem	
2. Predarea - învățarea - evaluarea	
2.1. Predarea	
2.2. Învățarea	
2.3. Evaluarea	
3. Caracteristicile procesului de învățământ	
3.1. Procesul de învățământ - proces de cunoaștere	
3.2. Procesul de învățământ - proces bilateral	
3.3. Procesul de învățământ - proces informativ-formativ, instructiv-educativ	
3.4. Procesul de învățământ - proces informațional	
3.5. Procesul de învățământ - proces cibernetic	
4. Comunicarea didactică în cadrul procesului de învățământ	
Bibliografie	
VII. OBIECTIVELE EDUCAȚIONALE. IERARHIZAREA, CLASIFICAREA ȘI OPERAȚIONALIZAREA OBIECTIVELOR PEDAGOGICE	39
1. Conceptele de ideal, scop și obiective educaționale	
2. Ierarhizarea obiectivelor educaționale	
3. Clasificarea obiectivelor pe domenii și clase comportamentale. Taxonomiile	
3.1. Taxonomii în domeniul cognitiv	
3.2. Taxonomii în domeniul afectiv	
3.3. Taxonomiile obiectivelor psihomotorii	
4. Obiectivele operaționale	
5. Obiectivele educației intelectuale	
5.1. Informarea intelectuală	
5.2. Formarea intelectuală	
5.3. Creativitatea	
5.2.1. Tipurile creativității	
5.3.2. Mijloace de depistare a capacității creatoare	
Bibliografie	
VIII. CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI	48
1. Ce este conținutul învățământului	
2. Caracteristicile conținutului învățământului	
3. Criterii de selecție pentru conținutul învățământului	
4. Modalități de a ordona conținutul învățământului în documente școlare	
5. Documentele care obiectivează conținutul învățământului	
Bibliografie	
IX. PRINCIPIILE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI	52
1. Definirea principiilor	
2. Caracterizarea principiilor învățământului	
2.1. Principiul participării active și conștiente a elevilor la activitatea de predare învățare	
2.2. Principiul unității dintre senzorial și rațional (principiul intuiției)	
2.3. Principiul sistematizării și continuității	

- 2.4. Principiul legării teoriei cu practica
- 2.5. Principiul accesibilității și individualizării, al considerării particularităților de vârstă și individuale
- 2.6. Principiul însușirii temeinice și durabile a cunoștințelor, deprinderilor și priceperilor
- 2.7. Principiul conexiunii inverse (retroacțiunii) în procesul de învățământ

Bibliografie

X. PREDAREA

57

- 1. Conceptul de predare
- 2. Modele ale predării
 - 2.1. Modelul conceptual (al lui E.P. Recse)
 - 2.2. Modelul Mathetic (Th. Gilbert, R. Noveanu)
 - 2.3. Modelul operațiunilor logice (B.D. Smith)
 - 2.4. Modelul cognitiv categorial (J.J. Gallagher, M.D.Mc.Aschner)
 - 2.5. Modelul Taba
 - 2.6. Modelul Turner
 - 2.7. Modelul bazat pe programare - simulare
 - 2.8. Modelul bazat pe algoritmi didactici de predare
 - 2.9. Modelul bazat pe comunicare - dezbateri
 - 2.10. Modelul lui N.A. Flanders
 - 2.11. Modelul interacțional (Bellak, J.R. Davitz)
- 3. Optimizarea predării - învățării
 - 3.1. Modelul comunicării unidirecționale
 - 3.2. Modelul bidirecțional
 - 3.3. Modelul multidirecțional
 - 3.4. Modelul sau stilul integrat

Bibliografie

XI. METODE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

61

- 1. Conceptul de metodă
- 2. Specificul metodelor pedagogice
 - 2.1. Metodologia didactică
 - 2.2. Procedeul didactic
 - 2.3. Strategia didactică
 - 2.4. Tehnologia didactică
- 3. Funcțiile metodelor de învățământ
- 4. Criterii și clasificarea metodelor de învățământ
- 5. Caracterizarea principalelor metode de învățământ
 - 5.1. Expunerea
 - 5.1.1. Povestirea didactică
 - 5.1.2. Explicația
 - 5.1.3. Prelegerea
 - 5.2. Demonstrarea
 - 5.3. Conversația
 - 5.4. Munca elevilor cu manualul și alte cărți
 - 5.5. Modelarea
 - 5.6. Observația
 - 5.7. Algoritmizarea
 - 5.8. Exercițiul

5.9. Problematizarea	
5.10. Brainstorming-ul	
5.11. Sinetica	
5.12. Simularea	
5.13. Dramatizarea	
5.14. Studiul de caz	
5.15. Metoda experimentală	
5.16. Învățarea prin descoperire și cercetare	
5.17. Metoda lucrărilor de laborator și a lucrărilor practice	
5.18. Instruirea programată	
Bibliografie	
XII. MIJLOACE DE ÎNVĂȚĂMÂNT	97
1. Caracterizare generală	
2. Clasificarea mijloacelor de învățământ	
3. Instruirea asistată de ordinator (I.A.O.)	
Bibliografie	
XIII. FORME DE ORGANIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT	103
1. Evoluția formelor de organizare a procesului de învățământ	
2. Lecția - forma de bază a organizării procesului de învățământ	
2.1. Tip și variantă de lecție	
2.2. Tipuri de lecție folosite în învățământul agricol	
2.2.1. Lecția de transmitere și asimilare a cunoștințelor	
2.2.2. Lecția de formare a deprinderilor și priceperilor	
2.2.3. Lecția de recapitulare și sistematizare	
2.2.4. Lecția de verificare și apreciere a informațiilor, deprinderilor și priceperilor	
2.2.5. Lecția mixtă sau combinată	
3. Proiectarea lecției	
4. Alte forme de organizare a procesului de învățământ	
4.1. Excursiile și vizitele didactice	
4.2. Lucrările aplicativ -practice	
4.3. Alte activități extradidactice	
Bibliografie	
XIV. EVALUAREA RANDAMENTULUI ȘCOLAR	117
1. Noțiunile de evaluare și docimologie	
2. Funcțiile evaluării	
3. Forme de evaluare	
4. Metode de evaluare	
5. Nota școlară	
5.1. Acordarea notelor (criterii)	
5.2. Factorii perturbatori ai notării	
5.3. Modalități de sporire a obiectivității notării	
Bibliografie	
XV. SUCCESUL ȘI INSUCESUL ȘCOLAR	124
1. Considerații teoretice	
2. Condiții de manifestare a succesului școlar	
3. Forme și criterii de apreciere a insuccesului școlar	
4. Cauze ale insuccesului școlar	

5. Preîntâmpinarea și diminuarea insuccesului școlar

Bibliografie

XVI. PERSONALITATEA PROFESORULUI. RELAȚIILE PROFESOR ELEV 128

1. INTEGRAREA - trăsătură a personalității. Abordarea multidisciplinară a integrării

2. Particularități ale personalității profesorului

3. Relația profesor - elev

3.1. Măiestrie și tact pedagogic

3.2. Fișă de observare și caracterizare psihopedagogică a elevilor

3.2.1. Date generale despre elevi

3.2.2. Caracteristici ale activității și conduitei elevului

3.2.3. Particularități psihologice

3.2.4. Concluzii și recomandări educaționale

3.2.5. Orientarea școlară și profesională

4. Probleme ale orientării școlar-profesionale

5. Metodele și eficiența orientării școlare și profesionale

Bibliografie

Capitolul I PEDAGOGIA - ȘTIINȚA EDUCAȚIEI

1. EDUCAȚIA - Obiect de studiu al pedagogiei

Etimologic, termenul de educație provine din limba latină, prin traducerea lui “e” care înseamnă “din” și a lui “duco-ere” în sensul de “a scoate”. Înțelesul original al expresiei “e duco” (a scoate din) capătă un sens derivat “a scoate” pe copil din starea de natură, a crește, a cultiva, a îndruma. Specialiștii conferă acest sens expresiei inițiale, pentru a sugera drumul parcurs de copil în devenirea lui, ca rezultat al influențelor favorabile de ocrotire, îngrijire și sprijinire.

S-au dat mai multe definiții educației.

În sensul cel mai larg, educația *ar fi aceea activitate umană constituită dintr-un ansamblu de influențe și acțiuni exercitate conștient, organizat și sistematic de societate* (generația adultă de regulă) *pentru a pregăti omul* (în speță generația tânără) *pentru viață în general, pentru cea socială în special*.

Cu alte cuvinte, educația ca “realitate socială” permanentă, vizează în esență formarea “personalității umane” urmărind transmiterea și formarea la noile generații a experienței de muncă și de viață, a cunoștințelor, deprinderilor, comportamentelor și valorilor acumulate de omenire până în acel moment. Scopul ei este deci, formarea personalității umane, pregătirea acesteia pentru viață, pentru integrarea în activitatea socială, utilă dezvoltării societății.

În istoria gândirii filozofice și pedagogice, educația a primit diferite definiții.

Astfel, Aristotel consideră că educatorul este asemenea sculptorului care cioplește blocul din marmură, deci educația s-ar putea asemana cu o “cioplire”. Erasmus din Rotterdam o consideră pe aceasta o modelare, educatorul modelând sufletul copilului ca pe o pastă. Comenius compară educația cu grădăritul; “asemeni grădinarului care ocrotește planta, îi rupe frunzele și ramurile care îi împiedică creșterea și o hrănește, tot așa educatorul își realizează opera sa”. “Cine este stăpân pe educație este și stăpânul lumii” - precizează W.G. Leibniz. “Dați-mi în mână educația tineretului și eu voi schimba fața lumii”. După Fr. Herbart “educația este o arhitectură” - educatorul clădind în sufletul copilului un palat de idei, resortul sentimentelor și acțiunilor noastre umane”.

Chiar și numai din aceste exemplificări (și chiar dacă unele sunt mai exagerate), rezultă că, în orice perioadă a dezvoltării sociale, educația tinerei generații nu a putut fi neglijată, ea reprezentând în ultimă instanță legătura continuă între generații.

1.1. Evoluția istorică a educației

Funcția umană de îngrijire a copilului s-a manifestat încă din comuna primitivă.

Ritualurile de inițiere din această perioadă au o semnificație educativă. Plecând de la mentalitatea că viața înseamnă luptă și suferință, primii educatori au considerat că tânărul poate fi pregătit pentru viață dacă este obișnuit să sufere. De exemplu, la unele triburi din Australia, inițierea constă în scoaterea unuia sau mai multor dinți, introducerea unor obiecte de lemn sau os în nas, ruperea pieii de pe spate etc. Pregătirea pentru viața de adult a tinerilor incași începea printr-un post sever. Erau apoi loviți peste mâini și picioare, iar în momentul ritual din final li se perforau urechile. Și dacii aveau asemenea elemente de inițiere (trăiau singuri în pădure, învățau să se comporte ca lupii, adică să fie curajoși, să nu se sperie de moarte etc.).

Educația spartană, cea mai cunoscută a fost mult discutată și apreciată. Consiliul bătrânilor hotăra soarta copiilor și formarea lor ca viitori cetățeni. “Ei pipăiau pruncul să se convingă că este întreg, că mădulele nu îi sunt prea moi ș.a.m.d.)”. Dacă nu erau mulțumiți, se organiza o procesiune religioasă, copilul debil fiind aruncat într-o văgăună. Cei sănătoși erau preluați de la

7 ani de “cetate” în internate. Aici activitatea de instruire avea un caracter militar și consta în probe extrem de aspre:

- a) rezistență la foame și sete;
- b) deprinderea cu frigul (iarna - desculți);
- c) rezistență la infecții (copilul era lăsat în grajdurile animalelor unde era cea mai mare murdărie);
- d) obișnuința cu lupta (se băteau între ei în locuri publice);
- e) rezistența la umilințe (cea mai mare rușine pentru un băiat era să plângă atunci când este bătut).

Într-o măsură mai mică educația spartană cuprindea și aspecte intelectual-estetice (însușirea scrisului, cititului, arta vorbirii “laconice” etc.). Dar se puneau un mare accent pe formarea unor deprinderi practice (pregătirea așternutului pentru noapte, rupând trestia cu mâna).

Civilizația europeană are la bază **educația ateniană** care urmărea dezvoltarea armonioasă a tinerilor (euritmia). Se prevedea legătura dintre înțelepciune și educație, inclusiv întemeierea educației pe filozofie.

De la naștere până la 7 ani, îngrijirea și formarea copilului se realiza în familie, de mamă, eventual doică.

Între 7 - 10 ani, copilul urma **școala gramaticului**, în care învăța să scrie, să citească și să socotească.

Între 10 - 12 ani copiii învățau la **școala chitaristului** (“Iliada”, “Odiseea”, iar mai târziu citeau din Hesiod și Esop, versurile fiind acompaniate de muzică).

Pregătirea fizică la care participau tinerii între 12 și 16 ani cuprindea un grup clasic de exerciții: pentatlonul (5 probe: lupte, alergări, sărituri, aruncarea discului și aruncarea lăncii) precum și înotul, călăria, mânăuirea arcului cu săgeți, conducerea carelor de luptă.

În **gimnaziu**, adolescenții între 15-18 ani își însușeau arta conversației, capacitatea de exprimare și argumentare, se familiarizau cu muzica, începeau studiul filozofiei și politicii.

De la 18 ani, în calitate de efeb, tânărul își satisfacea stagiul militar, primul an petrecându-l la Pireu, al doilea într-o fortăreață de la frontieră. Tot acum studiau legile cetății, filozofia, retorica și matematica. Se puneau accent pe formarea unor calități morale ca stăpânirea de sine, corectitudinea, politețea etc.

La 20 de ani tinerii deveneau cetățeni care se bucurau de toate drepturile și puteau fi aleși în funcții publice.

Civilizația romană, a preluat unele elemente din tradițiile grecești, iar modelul atenian a servit în organizarea învățământului roman.

Principiul educației este cunoscutul “**mens sana in corpore sano**”.

Idealul educației romane este formarea morală a tinerilor (principii ca: “fiat justitia pereat mundus” - să se facă dreptate chiar dacă ar pieri lumea și “salus republicae suprema lex” - legea supremă este salvarea republicii, erau înscrise pe frontispiciul școlilor romane).

Școlile elementare erau conduse de un literat (cel care știa literele). Acesta stătea pe un scaun cu spate (“catedra”, semn de autoritate - de unde și denumirea de catedră). Se predau scrisul, cititul, socotitul.

Ciclul gramaticus, reprezintă o școală de nivel mediu, ce corespundea școlii chitaristului (atelanieni).

Mai târziu au apărut **școlile superioare** de retorică, unde se pregăteau viitorii avocați - se studia dicția, se inițiau seminarii și discuții contradictorii, era simulat un proces în care un student juca rol de acuzator iar altul de apărător al unui eventual delicvent.

Extinderea și birocratizarea învățământului spre sfârșitul imperiului, duc la apariția unor reglementări “universitare”, ca de exemplu: toți studenții să poarte o legitimație, adică o tăbliță în care să fie înscrisă provincia de unde veneau; dacă centurionii îl prindeau pe student la încăierări, îl trimiteau imediat acasă; tinerii nu puteau rămâne la Roma după ce împlineau vârsta de 20 de ani chiar dacă nu-și terminau studiile; școlile întocmeau liste cu absolvenții fruntași, aceștia putând fi numiți în diferite funcții administrative (prefecți, primari, magistrați etc.).

În **evul mediu** activitatea educativă s-a menținut pe lângă biserici și mănăstiri, care pregăteau mai ales cadrele ecleziastice.

Educația **medievală laică** era grefată pe structura riguroasă a acestei perioade (regele, ducii, baronii, conții). Un baron își trimitea copilul ca paj la curtea unui conte, fiul acestuia devenea paj la un duce, iar aceștia își trimiteau copiii la curtea regelui. Pajilor le erau cultivate calitățile necesare unui nobil - sănătate, forță, îndemânare - dar și virtuți cavalești: onoare, respectarea jurămintelor, pedepsirea jignirilor și adorația femeilor.

Șapte arte cavalești trebuiau însușite de către un paj:

- călăria;
- vânătoarea;
- lupta cu sabia;
- mânăuirea lăncii și regulile turnirului;
- înotul;
- jocul de dame (asemeni șahului);
- arta de a face versuri, inclusiv acompaniamentul cu lăuta (este vorba de educația estetică în limbajul pedagogiei, dar și de un comportament rafinat al tânărului nobil atunci când se îndrăgostea).

La 14 ani pajul devenea scutier, iar când împlinea 21 de ani, după o probă de curaj, scutierul devenea cavaler.

Reorganizarea socială a învățământului s-a realizat în **Renaștere**, când s-a extins în cultură și educație orientarea umanistă, considerându-se tineri culți aceia care cunoșteau limbile clasice pentru a putea citi în original Odissea, Eneida.

Peste orientarea umanistă se suprapunea cea realistă, prin studierea în școli a științelor naturii (matematica, fizica, biologia, chimia, medicina, științele juridice, apoi tehnice).

Sintetizând numeroasele tendințe mai vechi sau mai noi, intuind unele direcții de dezvoltare a învățământului, marele pedagog I.A. Comenius a propus în sec.XVII un model de educație considerat pe vremea respectivă perfect și complet (“Didactica Magna”). Pedagogul ceh susținea:

- posibilitatea și necesitatea educării tuturor copiilor;
- copiii de aceeași vârstă să formeze o clasă, iar mai multe clase, o școală;
- profesorul pentru a avea succes trebuie să respecte anumite principii filozofice și psihologice;
- anul de învățământ să înceapă toamna (1 septembrie) și să se termine vara înaintea secerișului (au apărut trimestrele - vacanțele).

După Comenius, sistemul de învățământ cuprindea patru trepte:

- a) **educația în familie** “școala maternă” până la 6 ani, în care preocupările educative vizau dezvoltarea reprezentărilor religioase, însușirea unor deprinderi gospodărești;
- b) **școala elementară** - 6-12 ani, ce urmărea însușirea scrisului, socotitului, cititului, - aritmetica, geometria, astronomia, fizica, istoria, geografia, etica, teologia etc.
- c) **gimnaziul**, în limba latină pentru adolescenții de 12-18 ani, în care se studia gramatica, retorica, dialectica și se continuau celelalte.
- d) **academia**, destinată tinerilor până la 24 de ani, în care se desfășura instrucția superioară.

Cu toate criticele și ameliorările propuse, modelul de educație gândit de Comenius se menține și astăzi în unele țări, mai ales în învățământul de stat.

1.2. Funcțiile educației

1.2.1. Funcția cognitivă (de cunoaștere), se referă la transmiterea, însușirea și dezvoltarea tezaurului cultural al omenirii. Educația are rolul de a transmite selectiv valorile culturale acumulate de omenire în dezvoltarea sa multimilenară. De asemenea, funcția cognitivă se referă și la formarea și dezvoltarea capacităților intelectuale, realizând astfel pe “homo cogitans” (omul care gândește).

1.2.2. Funcția economică (ergonomică - de pregătire a omului pentru munca productivă) se referă la transmiterea și dezvoltarea experienței de producție, la formarea și perfecționarea priceperilor și deprinderilor, a capacităților profesionale, în vederea unei cât mai bune integrări socio-profesionale. Ea îl realizează astfel pe “homo faber” (omul care muncește).

1.2.3. Funcția axiologică (de valorizare), implică formarea la om a judecății de valoare, a capacității de apreciere, de ierarhizare a valorilor, de formare a unei atitudini și comportări demne de relațiile interumane, constituirea discernământului și a capacității de orientare morală. Raportarea unor norme și valori la modul concret de activitate și prin acesta stimularea enunțării și verificării unor judecăți de valoare, contribuie la realizarea lui “homo estimans” (omul care poate estima, aprecia corect).

1.3. Tipuri de educație

1.3.1. Educația formală, instituționalizată, sistematizată, structurată, dirijată, este sinonimă cu educația școlară realizată în cadrul sistemului de învățământ, pe baza planurilor de învățământ, a programelor și manualelor școlare necesare realizării obiectivelor educaționale. Educația formală se realizează deci în mod intenționat, în forme determinate precis (grădinițe, școli, universități). Caomles și Ahmed, echivalând educația cu învățarea, au definit educația formală ca educație instituționalizată, structurată în mod ierarhic, gradată cronologic și condusă de la centru (Ministerul Educației); prin tradiție ea “a constituit centrul de interes al politicii școlare” (cf.7, p.25).

1.3.2. Educația nonformală desemnează “o realitate educațională mai puțin formalizată”, dar cu efecte formative. De regulă, educația nonformală este circumscrisă educației extrașcolare și este definită ca un raport de complementaritate cu educația formală atunci când instituțiile școlare “își extind competiția dincolo de zidurile lor prin programe special elaborate în scopul de a sluji cerințele și aspirațiile la cultură ale populației, care simte nevoia de a se documenta și specializa într-un domeniu anume (Idem p.27).

Unii autori consideră că prin educația nonformală se înțelege “orice activitate organizată în mod sistematic în afara sistemului formal și care oferă tipuri selectate de învățare, subgrupelor specifice populației (adulți cât și copii)”. Se organizează atât în medii socio-profesionale, sub formă de perfecționare și formare profesională, sau în mediul socio-cultural prin teatre, muzee, biblioteci publice, manifestări cultural-artistice, excursii, cluburi sportive, sau cu ajutorul mass-media, cinematografe, televiziune, radio, presă, discoteci etc.

Educația nonformală are și o etapă școlară, concretizată în cercurile pe discipline, competiții culturale sau sportive, concursuri, festivaluri desfășurate în școală, sau, dacă este cazul, în locurile cerute de tematica acțiunii (muzee, întreprinderi).

1.3.3. Educația informală, nesistematizată, neinstituționalizată, neformalizată, care acționează neorganizat în cazul mediului socio-cultural, prin influențe exercitate de familie, grupuri sociale, experiențe de viață trăite, comportamente de bază, mijloace de transport, cinematografie, civilizație urbană sau rurală în general.

Educația informală are și ea o influență adâncă asupra personalității celui educat. Aceasta pentru că reprezintă pe de o parte “procesul ce durează o viață, prin care fiecare persoană dobândește cunoștințe, aptitudini și înțelegere din experiențele zilnice”. Acest aspect conduce la ideea că educația informală se manifestă pe o perioadă de timp mai lungă decât educația formală (înaintea acesteia și după ea), cu alte cuvinte de-a lungul întregii vieți a individului. Influențele educative din această dimensiune a educației sunt asimilate (mai ales în zilele noastre) și prin intermediul mijloacelor de comunicare în masă (televiziunea, computerele, casetele audio-vizuale etc.).

Sub aspectul conținutului, educația informală este determinată de activități, valori, preocupări ale mediului social în care trăiește un individ, dar și de propriile aspirații. Unii trăiesc sub influența culturii umaniste, alții sunt atrași de preocupările științifice, tehnologice, organizatorice.

Influența adâncă a educației informale asupra personalității celui educat se datorează pe de o parte faptului că operează în sistemul de convingeri, preferințe, sentimente. Primirea influențelor educative informale se realizează în mod neprevenit, iar opțiunea pentru ele este benevolă. Aderarea la unele influențe informale, se realizează fie sub influența opiniei colectivității (grupului), fie a propriei conștiințe. În cadrul influențelor de grup, în afara unor acțiuni cu efect pozitiv (sport, muzică, dans etc.), pot apărea orientări sau atitudini negative, conduite deviante, aberante, antisociale. Este cunoscută atitudinea infracțională a unor tineri, datorită exclusiv actului inducțional (adică influențelor) exercitat de unii lideri cu tulburări de caracter, care au asupra grupului o influență negativă, dar fascinantă și puternică. Dimensionarea unor asemenea alunecări se află în legătură cu modul de viață, cu mentalitatea grupului, cu gradul de libertate al acțiunii. Aderarea la asemenea influențe informale poate însemna (mai ales în perioada preadolescenței și adolescenței) o reacție de nonconformism și contestare a unui statut inferior tânărului față de un autoritarism rigid al adultului.

Stimulii spontani, specifici educației informale, pot avea influență benefică asupra individului prin corelarea acțiunii factorilor și instituțiilor sociale (atât cele școlare cât și cele neșcolare, care veghează la bunul mers al societății) cu influențele familiale.

1.4. Caracterul prospectiv al educației

Orientarea prospectivă a educației presupune raportarea acesteia nu numai la condițiile și cerințele prezente ale societății, ci și la cele de viitor. Pentru prima dată în istorie, educația își propune, după cum susține E. Faure “să pregătească oameni pentru tipul de societate care nu există” (3. p.54).

Orientarea prospectivă presupune revizuirea unor obiective și stabilirea unor noi ierarhii în interiorul lor, pe prim plan situându-se educarea capacității de adaptare continuă la schimbare. Școala trebuie să se orienteze spre o modalitate nouă de învățare, care să îi ofere individului posibilitatea de a se adapta și deci de “a răspunde” unor evenimente neprevăzute.

Conținutul educației pentru viitor va fi o “învățare inovatoare”, caracterizată prin “anticipare” și “participare”. Autorii lucrării “Orizontul fără limite al învățării” sunt de părere că intuirea unor evenimente pe care societatea le va trăi în viitor oferă individului posibilitatea de a elabora răspunsuri adecvate, necesare integrării lui în societate (cf.6, p.28-29).

A. Toffler consideră că obiectivele și metodele educației viitorului “vor trebui comutate în viitor”. Pentru a concepe educația proprie viitorului, trebuie intuită esența societății de mâine. Societatea de mâine, în care “mașinile se vor ocupa de fluxul materialelor fizice, iar oamenii de fluxul informațiilor și cugetare” impune un obiectiv fundamental învățământului și anume acela de a spori capacitatea de adaptare a individului mai rapidă și mai ușoară, la noutatea permanentă (11, p.389, 390).

Asemenea obiective impun schimbări radicale în conținutul și tehnologia educației. Ioan Nicola consideră că, selectarea și prelucrarea cunoștințelor se vor realiza după principiul interdisciplinarității, apelându-se în special la strategiile euristice de predare-învățare, la mijloacele moderne, tehnici de învățământ, mai ales la calculatoare, care vor permite o individualizare accentuată a învățământului.

Deci, “caracterul prospectiv al educației impune orientarea ei tot mai insistentă spre cerințele viitoare ale societății, prin pregătirea omului pentru a face față impactului schimbării cu care se confruntă neînterupt” (6, p.29).

1.5. Educația permanentă

Caracterul permanent al educației este determinat pe de o parte de uzura morală a cunoștințelor, consecință a exploziei informaționale nemaicunoscute până în prezent, iar pe de altă parte de factorii individuali care fac ca omul să fie în permanență, indiferent de vârstă, “un receptor” al influențelor educative.

Revoluția științifică și tehnică contemporană, “explozia” cunoașterii, fac ca gradul de perisabilitate al informației să fie tot mai mare; ca urmare, cunoștințele obținute de individ în școală nu îi mai slujesc toată viața, cum se întâmpla înainte. El este pus în situația de a-și reînnoi informațiile, priceperile și deprinderile, în acord cu noile date ale științei și tehnicii. În foarte multe cazuri (cum este și acela al profesorului), acest lucru este cauzat de obligațiile profesionale, sociale, culturale.

R.H. Dawe a identificat pe baza unei analize a exigențelor și problemicii lumii contemporane, douăzeci de caracteristici ale educației permanente (7, p.13-14):

- 1) Cei trei termeni fundamentali pe care se bazează semnificația conceptului sunt: “viață”, “permanent”, “educație”. Semnificația care li se acordă acestor termeni și interpretarea care li se atribuie determină în mod considerabil forța și semnificația educației permanente.
- 2) Educația nu se termină la sfârșitul instrucției școlare, ci constituie un proces permanent. Educația permanentă acoperă întreaga existență a unei persoane.
- 3) Educația permanentă nu se limitează la educația adulților, ea cuprinde și unifică toate etapele educației: preprimară, primară, secundară etc. Ea depune efortul de a considera educația în totalitatea ei.
- 4) Educația permanentă include în același timp, modalitățile formale și nonformale ale educației. Ea înglobează atât învățarea planificată, cât și învățarea accidentală.
- 5) Căminul joacă primul rol, cel mai subtil și crucial în inițierea procesului de educație permanentă. Acest proces se continuă pe tot parcursul vieții prin învățarea în familie.
- 6) Comunitatea joacă de asemenea un rol important în sistemul educației permanente, din momentul în care copilul începe să intre în contact cu ea și continuă, în cursul vieții sale, funcția sa educativă în domeniile profesionale și generale.
- 7) Instituțiile pedagogice ca: școlile, universitățile și centrele de pregătire sunt importante în mod evident, dar numai ca unele din organizațiile permanente și nu pot să mai existe izolat de celelalte instituții educative ale societății.
- 8) Educația permanentă vizează continuitatea și articularea după dimensiunile sale verticale și cele longitudinale.
- 9) Educația permanentă urmărește de asemenea, în fiecare etapă a vieții, integrarea în dimensiunile sale orizontale și în profunzime.
- 10) Contrar caracterului de elită al educației, educația permanentă îmbracă un caracter universal și democratic. Ea reprezintă democratizarea educației.
- 11) Educația permanentă se caracterizează prin: suplețe de conținut, de instrumente, de tehnici și timp de învățare.

- 12) Funcția permanentă este o abordare dinamică a educației, permițând adaptarea auxiliarelor și a mijloacelor pedagogice încetul cu încetul, în momentul în care noile realizări se produc.
- 13) Educația permanentă admite modalități și moduri alternative de a dobândi educația.
- 14) Educația permanentă are două laturi componente: generală și profesională. Aceste componente nu diferă complet una de alta, ele sunt legate una de alta și interactive.
- 15) Funcțiile de adaptare și inovare ale individului și ale societății sunt realizate prin educația permanentă.
- 16) Educația permanentă exercită o funcție corectivă; remediază dificultăți ale educației actuale.
- 17) Ultimul scop al educației permanente este să mențină și să amelioreze calitatea vieții.
- 18) Sunt trei condiții pentru a realiza educația permanentă: ocazia, motivația și educabilitatea.
- 19) Educația permanentă este un principiu organizatoric pentru toată educația.
- 20) La nivel operațional, educația permanentă furnizează un sistem total al întregii educații.

Principiul educației permanente a dus la o reconsiderare a întregii concepții cu privire la școală, educație, învățământ. În mod deosebit, teoreticienii educației insistă asupra tezei că școala trebuie să-și modifice concepția despre propria ei activitate în perspectiva cerințelor viitorului, să-l pregătească pe elev spre a avea o concepție adecvată față de autoeducație și autoînvățare. Elevul trebuie să învețe cum să învețe și să devină, într-o lume în continuă devenire.

1.5.1. Autoeducația

Educația devine permanentă prin intermediul autoeducației. Educația creează condițiile psihologice (capacități, deprinderi, tehnici de muncă intelectuală, motivații și altele) pentru autoeducație, iar aceasta continuând educația devine educație permanentă.

Transformarea educației în autoeducație devine posibilă atunci când individul are putere de discernământ propriu, devine conștient de capacitățile proprii, se autocunoaște, deține conștiința de sine și intenționalitate, care facilitează atât un “proiect de sine”, un “program” propriu, cât și o acțiune conștientă pentru realizarea acestuia.

Cu alte cuvinte, autoeducația este, ca și educația de altfel, o acțiune intenționată, organizată, de lungă durată, prin care subiectul urmărește dezvoltarea potențelor native și formarea sa, potrivit idealului uman promovat de societatea în care trăiește.

În lucrarea “Educație prin sine însuși”, Garabet Aslan arată că autoeducația presupune cel puțin trei condiții:

1. cel ce se educă este concomitent educator și educat;
2. aceasta înseamnă că o parte a sa (“educatorul”) trebuie să posede însușiri superioare celeilalte părți (“educatul”);
3. de asemenea trebuie să posede un grad de voință și energie care să completeze și să dezvolte însușirile pozitive și să le îndrepte pe cele negative.

Aceste condiții pot fi îndeplinite, după cum spuneam, la o vârstă la care ființa umană se poate cunoaște pe sine, deci știe ce vrea și posedă un minimum de însușiri care îi permit să acționeze asupra sa însăși.

Deci autoeducația este pregătită de întregul proces educațional. Educația, care prevede autoeducația, oferă tânărului direcția devenirii sale, îi formează priceperi și deprinderi necesare unui comportament independent și îi cultivă încrederea în sine. Educația pregătește autoeducația într-un dublu sens:

- a) îi oferă o “bază de lansare” prin sistemul de cunoștințe, priceperi și deprinderi oferite celui ce se educă;

b) stimulează nevoia continuă de educație.

Ion Gh. Stanciu consideră că procesul de autoeducație poate începe după ce au fost create anumite condiții:

1. s-a format un sistem de priceperi și deprinderi de comportament independent, care poate fi utilizat în procesul de autodezvoltare și autoformare;
2. a fost dezvoltată încrederea în potențele individuale prin relevarea unor disponibilități și însușiri pozitive;
3. se manifestă dorința de independență, de ieșire, cel puțin parțială, de sub tutela absolută a educatorilor;
4. apare trebuința de comunicare pe cont propriu a procesului paideutic, prin valorificarea acțiunilor desfășurate de sistemul instituțional de educație.

Vârsta la care ființa umană se poate angaja în procesul autoeducației este vârsta de trecere de la preadolescență la adolescență (vezi în acest sens Revista de pedagogie nr.8-12/1993 în cuprins Autoeducația).

1.6. Educația și problemele lumii contemporane

Lumea contemporană este străbătută de schimbări rapide, care reorganizează într-un mod nou domeniile realității naturale și sociale.

Asistăm la o dezvoltare rapidă a științei și tehnologiei, înregistrăm o explozie informațională fără precedent, o creștere demografică galopantă în unele țări, dar și o deteriorare a atmosferei, un caracter limitat al resurselor naturale, sau accentuarea fenomenelor de sărăcie, foamă, șomaj, conflicte între națiuni etc.

Acestea sunt câteva dintre problemele care au generat un nou concept și anume cel de “problematică a lumii contemporane”, care s-a impus și este folosit azi în mod obișnuit.

Caracterul social-istoric, precum și cel prospectiv al educației fac ca aceasta să se adapteze și să răspundă noilor deziderate ale epocii. În acest context școala, ca principal factor educativ trebuie să formeze la tineri spiritul critic, capacitatea de a înțelege și răspunde adecvat diferitelor provocări din partea societății, de a deveni factorii propriei formări, de a fi capabili să se adapteze permanent noilor condiții, de a asimila adevărurile noi prin efort propriu pe baza propriilor judecăți și responsabilități viitoare.

Conceptul de “problematică a lumii contemporane” introdus de Aurelia Peccei, fostul președinte al clubului de la Roma, folosit azi în mod curent, evidențiază câteva aspecte ale acestei problematice și anume: *universalitatea*, în sensul că nici o regiune sau țară din lume nu există în afara acestei problematice; *globalitatea*, în sensul că surprinde toate domeniile vieții sociale, atât cele ale vieții materiale, cât și cele ale vieții spirituale; *complexitatea*, adică puternice și numeroase legături; caracter *pluridisciplinar*; *evoluție rapidă* și uneori *greu de prevăzut*; caracter *emergent*, cuprinzând tendințe, aspecte, fenomene noi, care apar în simultaneitate sau succesiune în toate regiunile pământului. Toate elementele problematicei lumii contemporane au un caracter *prioritar* sau *grav*, solicitând răspunsuri prompte, cooperare și uneori eforturi financiare mari.

Toate acestea produc un impact asupra educației și ca urmare apar noi caracteristici prin care educația încearcă să se adapteze și să răspundă dezideratelor epocii.

Școala contemporană trebuie să răspundă problemelor globale, interdisciplinare, presante și de anvergură cuprinse în conceptul de “problematică a lumii contemporane” prin noi forme de conținuturi sau educație introduse în planurile școlare sau universitare. Prin introducerea unor discipline sau module, sau chiar tipuri noi de educație, cum ar fi educația ecologică, educația pentru schimbare, participare și democrație, educația pentru tehnologie și progres, educația pentru mass-media, educația pentru pace și cooperare, educația pentru pace și cooperare, educația

demografică, educația sanitară modernă (în care se pot incorpora educația alimentară și cea sexuală), educația economică, educația timpului liber, educația multiculturală etc. Se constată deschiderea față de problematica lumii contemporane, precum și creșterea acestei deschideri (4, p.16-17).

Introducerea acestor noi conținuturi în curriculum-ul școlar se poate face în mod diferit, dar pedagogii români Ioan Jinga, Elena Istrate se opresc asupra următoarelor variante:

1. introducerea unor discipline noi axate pe un anumit tip de educație;
2. crearea unor module specifice în cadrul unor discipline tradiționale, cu caracter interdisciplinar;
3. metoda “aproche infuzionnelle”, care presupune introducerea unor informații ale noilor conținuturi în disciplinele “clasice” (eventual la sfârșitul unor capitole) (idem).

2. PEDAGOGIA - Știința educației

Termenul de pedagogie provine din cuvintele grecești pais, paidos - copil și agoge - a conduce, a îndruma; deci, paidagogos este cel care îndrumă copiii, profesorul care se ocupă de educația acestora. Inițial, sensul restrâns al noțiunii se referea la sclavul care conducea copiii la școală. Se știe că printre sclavii greci erau și bătrâni filozofi, pe care stăpânii îi foloseau pentru educația propriilor copii. Astfel, “paidagoghia” devine în Grecia antică, ocupația, “arta” sclavilor profesori, îndemânarea acestora de a-i învăța pe copii sau pe tineri alfabetul, filozofia, limbile străine.

Se observă cum pedagogia a evoluat procesual de la “îndrumare”, ca activitate a sclavului, la “artă”, știință, inginerie, tehnică, considerate împreună, dar în special la știința de sine stătătoare caracterizată printr-o mare diversitate. Diversitatea disciplinelor care alcătuiesc sistemul științelor pedagogice reflectă caracterul de amplă complexitate al educației și implicit al pedagogiei ca știință a acesteia.

În lucrările de specialitate se întâlnesc câteva definiții de referință ale pedagogiei. Astfel, ea este definită ca “știința care studiază esența, scopul, conținutul, metodele și formele de organizare a acțiunii educaționale” (10, p.61).

Ioan Bontaș definește pedagogia ca “știință care studiază legile educației tinerei generații, în special, ale formării și perfecționării omului în general” (1, p.9), iar “Dicționarul de pedagogie” (1979) consemnează următoarea definiție pentru disciplina de pedagogie: “un ansamblu de cunoștințe verificate în practică și organizate sistematic despre fenomenul educației” (2, p.323). Sintetizând cele de mai sus, putem conchide că pedagogia este știința al cărui obiect de studiu este educația, sau pe scurt: ***pedagogia este știința educației.***

Sistemul științelor pedagogice cuprinde disciplinele sau ramurile pedagogiei care, pe baza legilor și strategiilor educaționale generale, studiază diferite laturi, fapte, aspecte educaționale particulare. Ramurile pedagogiei mai importante, care fac parte din sistemul științelor pedagogice sunt:

- **Pedagogia generală**, care studiază legitățile generale ale educației.
- **Pedagogia vârstelor**.
 - ♦ **Pedagogia preșcolară** - studiază legile și strategiile procesului instructiv-educativ al preșcolarilor;
 - ♦ **Pedagogia școlară** - studiază legile și strategiile educaționale specifice pregătirii personalului didactic și procesului instructiv-educativ al elevilor din școlile primare, gimnazii și licee, școli profesionale și postliceale;
 - ♦ **Pedagogia universitară** - studiază legile și strategiile educaționale în raport cu specificul pregătirii specialiștilor în funcție de diverse profiluri (pedagogia învățământului superior universitar, tehnic, agricol, artistic, medical, economic, juridic etc.);

- ♦ **Pedagogia adulților** (a educației permanente) - studiază legile specifice și strategiile educației adulților;
- ♦ **Gerontopedagogia**.
- **Pedagogia specială** (defectologia pedagogică) se referă la studierea și educația copiilor cu anumite deficiențe anatomo-fiziologice, psihice sau defecte ale vorbirii; are subramurile:
 - ♦ **Surdopedagogia** (pentru surzi, hipoacuzici);
 - ♦ **Tiflopedagogia** (pentru orbi; grecescul typhilos - orb);
 - ♦ **Oligofrenopedagogia** (pedagogia debilului mintal; grecescul oligos - puțin și phren - minte);
 - ♦ **Logopedia** (pentru copiii normali mintal, dar cu tulburări de vorbire).
- **Pedagogia unor instituții**.
 - ♦ **Pedagogia familiei** (familială) - studiază problemele educației în familie, funcțiile educative ale acesteia;
 - ♦ **Pedagogia militară** - studiază aspectele educative ale instruirii tinerilor în unitățile militare;
 - ♦ **Pedagogia agricolă** - studiază aspectele educative ale instruirii tinerilor și adulților care lucrează (vor lucra) în mediul rural - agricol;
 - ♦ **Pedagogia muncii**;
 - ♦ **Pedagogia mass-media** - legată de potențialul educativ al acestor mijloace (ziare, emisiuni radio TV, cinema etc.).
- **Pedagogia comparată** - analizează comparativ diferitele sisteme de educație și gândire pedagogică.
- **Pedagogia istorică** - analizează evoluția în timp a educației sau a sistemului de învățământ.
- **Pedagogia sexuală** - studiază problematica educației sexuale a tinerilor.
- **Pedagogia timpului liber**. Studiază problematica folosirii raționale și eficiente a timpului pe care oamenii îl au la dispoziție.
- **Pedagogia prospectivă** - analizează problemele educației și școlii “viitorului”.
- **Metodica** reprezintă aplicarea legilor pedagogiei generale în predarea obiectelor de învățământ și în activitățile didactice. Astfel, există metodică predării biologiei, chimiei, tehnologiei, matematicii, a tuturor disciplinelor (inclusiv a celor de specialitate agronomică, zootehnică, veterinară etc.).

2.1. Relațiile pedagogiei cu alte științe

Caracterul interdisciplinar al pedagogiei este determinat de faptul că *omul-obiect și subiect al educației* - este studiat și de alte științe ale căror rezultate sunt folosite de pedagogie, în rezolvarea și dezvoltarea problemelor educației.

Pedagogia are strânse legături îndeosebi cu disciplinele care studiază problematica umană din alte unghiuri, în primul rând cu psihologia. Dictonul latin “Nemo pedagogus nisi psihologus” (“Nimeni nu este pedagog dacă nu este și psiholog”) semnifică tocmai această legătură. Pentru a fi eficientă, acțiunea educativă trebuie să țină seama și de particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor. Din relațiile dintre ele s-a dezvoltat “psihologia pedagogică” sau “pedagogia psihologică”.

G. Mialaret susține că “psihologia este pentru un pedagog ceea ce este matematica pentru un fizician” (5., p.112).

Legăturile strânse dintre filozofie, etică, biologie, anatomie și fiziologie, igienă, ergonomie, cibernetică, antropologie, deontologie etc. și pedagogie au determinat apariția unor discipline de graniță cum ar fi:

- filozofia educației sau pedagogie filozofică;

- etica educației;
- pedagogia biologică;
- igiena școlară;
- ergonomia învățământului;
- pedagogia cibernetică sau cibernetica pedagogică;
- pedagogia antropologică;
- deontologia didactică etc.

Fiind o știință complexă, pedagogia asimilează idei, metode, descoperiri ale altor discipline și le utilizează în scopuri educative (cibernetica, computerizarea, operaționalizarea etc.). Rezultă că aspectul interdisciplinar al pedagogiei este un proces necesar și obiectiv. Datele altor științe în contextul interdisciplinarității, devin valoroase numai dacă sunt interpretate, corelate, extrapolate în mod creator la fenomenul educațional și integrate adecvat în funcție de particularitățile și legitățile specifice fenomenului pedagogic. Numai astfel ele pot contribui la aprofundarea adevărurilor pedagogice și la rezolvarea problemelor instructiv-educative.

Bibliografie

1. Bontaș I., *Pedagogia pentru învățământul superior tehnic*, E.D.P., București, 1983
2. * * * *Dicționar de pedagogie*, E.D.P., București, 1979
3. Faure, A., *A învăța să fii*, E.D.P., București, 1974
4. Jinga I., Istrate Elena, *Manual de pedagogie*, Editura ALL Educațional S.A., București, 1998
5. Mialaret, G., *Nouvelle pedagogie scientifique*, P.U.F., Paris, 1954
6. Nicola I., *Pedagogie*, E.D.P. București, 1992
7. Prelici V., *Pedagogie*, Tipografia Universității Timișoara, 1987
8. * * * *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iași, 1995
9. Strungă C., *Pedagogie pentru ingineri. Note de curs. Partea I*, Universitatea Tehnică Timișoara, 1995
10. Tudoran, D., *Sinteze de pedagogie contemporană*, vol.I, *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, Ed. Politică, București, 1973
11. Țîrcovnicu, V., *Pedagogie generală*, Ed. Facla, Timișoara, 1973

Capitolul II

EDUCABILITATEA. FACTORII DEVENIRII FIINȚEI UMANE

Educabilitatea este o noțiune fundamentală a pedagogiei ce definește ponderea educației în dezvoltarea personalității. Pentru a putea elabora o teorie eficientă a educabilității și o strategie de valorificare a acesteia, pedagogia trebuie să descopere și să analizeze **factorii** care contribuie la formarea și dezvoltarea personalității. Aceștia sunt **ereditatea**, factorul intern (cu caracter filogenetic); **mediul** (ca factor extern) și **educația** (ca factor combinat - intern și extern).

Deci, dezvoltarea ființei umane se plasează la interferența dintre ereditate, mediu și educație. În legătură cu aportul acestor factori s-au cristalizat trei teorii importante:

- 1) **Teoria ereditaristă**, care susține că rolul determinant în dezvoltarea omului îl are factorul ereditar.
- 2) **Teoria ambientalistă**, care susține că rolul preponderent în formarea și dezvoltarea personalității îl are factorul de mediu (mai ales cel social, în care este inclusă și educația).
- 3) **Teoria dublei determinări**, conform căreia atât ereditatea, care reprezintă premisa naturală a dezvoltării psihoindividuale, cât și mediul socio-cultural - în speță educația - reprezintă cadrul necesar acestei deveniri.

1. EREDITATEA - premisa naturală a devenirii psihoindividuale

Ereditatea (latinescul hereditas - moștenire), este proprietatea fundamentală a lumii vii de a conserva și transmite de la o generație la alta (de la ascendenți la descendenți) anumite caractere de specie. Informația genetică este înscrisă biochimic în moleculele de A.D.N. și A.R.N. și se transmite după legile cunoscute (Mendel, T.H. Morgan), legi ce permit cunoașterea atât a combinațiilor ce au loc, cât și a “erorilor” de copiere și a mutațiilor.

Substratul material al eredității este format din cromozomi, gene și acizi nucleici, fiecare specie având un număr oarecare de cromozomi (la om există 23 de perechi, deci 46 de cromozomi). Genele sunt situate pe cromozomi într-o formă liniară. Cromozomii, genele și acizii nucleici se află în nucleul celulei. Deci ereditatea are o bază materială, chimică, a cărei constituenți sunt macromoleculele de acizi nucleici din componența genelor. Ele conțin într-o formă codificată o anumită informație genetică. Informația stocată într-o celulă constituie mesajul genetic, cunoscut sub denumirea de **genotip**. Din interacțiunea lui cu mediul înconjurător rezultă **fenotipul**. Moștenirea genetică este irepetabilă de la un individ la altul. Orice genotip se exprimă prin fenotip (ansamblul trăsăturilor individuale), care este, după cum arătam, o variantă posibilă a genotipului rezultat din interacțiunea cu mediul sau o sinteză între ceea ce este ereditar și influențele mediului, ca reacție a genotipului la aceste influențe.

Factorii ereditari considerați a fi premise ale dezvoltării psihice sunt incluși în categoria “predispozițiilor naturale” care se referă la particularitățile anatomofiziologice ale analizatorilor, particularitățile anatomofiziologice ale sistemului nervos central, ale activității nervoase superioare a creierului, unele particularități instinctuale etc.

În studiul eredității sunt operate mai multe metode:

- ancheta familială;
- metoda gemenilor;
- studiul copiilor adoptivi;
- studiul copiilor crescuți în grup etc.

Există mai multe argumente care atestă rolul eredității. Asemenea argumente sunt utilizate în cazul “copiilor minune”, care probează de la vârste fragede aptitudini remarcabile (Mozart, Grigorescu, Goethe, N. Iorga etc.).

De asemenea este descrisă prezența în cadrul unor familii cu personalități marcante a ambianței stimulatorii. Astfel, investigându-se trei generații din familia Bernoulli, s-au găsit 8 bărbați, toți matematicieni de bază, iar studiul a cinci generații din familia Bach a depistat nu mai puțin de 13 mari muzicieni. Bunicul și tatăl lui Darwin au fost membri ai Societății regale de Științe din Marea Britanie. Darwin a avut 6 fete și 5 băieți, 4 dintre aceștia fiind și ei membri ai Societății regale; rezultă astfel, că talentul pentru știință (statuat prin apartenență la o instituție specializată) se transmite prin ereditate. Francisc Galton, unul dintre cei mai cunoscuți reprezentanți ai teoriei ereditariste, a anchetat un număr de 415 subiecți “oameni renumiți” și a găsit la 48 % fiul, la 42 % fratele, la 32 % părintele, la 17 % bunicul, iar la 14 % nepotul, toți oameni renumiți.

Alte argumente (W. Peters) au la bază un indicator care vizează rezultatele obținute de părinți și copii la școală. S-a constatat că există o anumită legătură între rezultatele la învățătură obținute de părinți și cele ale copiilor (77 % dintre copiii părinților cu rezultate școlare bune se aflau și ei în această situație, iar în rândul părinților cu rezultate slabe s-au găsit numai 45 % cu rezultate bune). Indicatorul considerat cel mai precis referitor la dezvoltarea psihică a unei persoane este coeficientul de inteligență (Q.I.). Conrad și Jones au calculat și corelat IQ a 977 de indivizi de la 3 la 60 de ani, aparținând unui număr de 269 familii din zonele rurale ale Noii Anglii. Rezultatele obținute au evidențiat existența unei corelații între inteligența părinților și a copiilor (indice de corelație 0,49), între inteligența fraților și a surorilor de același sex (0,45), a fraților și surorilor de sexe diferite (0,54).

Alte studii s-au ocupat de urmărirea descendenților din căsătorii cu persoane handicapate psihic. S-a constatat că cel mai mare procent de debili mintal (39 %) rezultă în situațiile când ambii părinți sunt handicapați, acest procent reducându-se la jumătate (19 % față de 39 %) când numai unul din părinți este handicapat. Un caz la care se fac dese referiri atunci când se susține preponderența eredității este acela al unui tânăr american, Martin Kallikak, care în timpul războiului de independență a avut un copil cu o debilă mintal. Întorcându-se acasă, s-a căsătorit cu o fată normală, cu care de asemenea a avut copii. După 6 generații, situația celor două linii de descendenți era aceasta: din mama debilă au rezultat 480 de descendenți dintre care 143 erau și ei debili mintal, 36 nelegitimi, 33 prostituate, 34 alcoolici, 3 epileptici, 3 criminali (50,4 % descendenți cu deficiențe). Din mama normală, 498 de descendenți dintre care numai 5 indivizi (1 %) au prezentat trăsături negative, restul fiind oameni normali.

Un alt exemplu este al celor două gemene univiteline (cu un echipament nativ egal) Bess și Jessie, născute în America în 1892, care fiind adoptate de mici, au crescut în condiții și medii diferite; Bess a avut o tinerețe grea, fiind chinată de mama ei adoptivă, de la 15 ani întreținându-se singură. Jessie a avut o viață mult mai bună, s-a bucurat de dragoste și atenție din partea părinților adoptivi, a urmat școala, a devenit învățătoare, s-a căsătorit și a avut copii. În anul 1923 psihologul Muller le aplică celor două surori mai multe teste, dintre care și testul de inteligență. La primul test (care avea punctajul maxim 212) Bess a obținut 156 de puncte, iar Jessie 152. La al doilea test (care avea 79 de puncte maxim) Bess a obținut 64 de puncte, iar Jessie 62 (11, p.73-74). Deci ambele teste au demonstrat că inteligența celor două surori a rămas aproape egală, ea nefiind influențată de mediul social în care au trăit.

Ipoteza transmiterii ereditare a inteligenței a fost probată și de alte cercetări asupra gemenilor. Dintre investigațiile întreprinse de Newman, Schields, Zazzo etc., a rezultat că indicele de corelație dintre inteligența gemenilor monoziгоți are o valoare mai mare (0,76-0,94) decât indicele de corelație dintre inteligența gemenilor dizigoți (0,51-0,63), a fraților (0,50-0,54) și în special decât a copiilor neînruđiți crescuți împreună (0,25-0,28) (6).

Inteligența se structurează pe anumite baze anatomofiziologice cum sunt: structura și specializarea analizatorilor, plasticitatea generală a scoarței cerebrale, funcțiile analitico-sintetice ale creierului, maturizarea sistemului nervos central, intensitatea, echilibrul și mobilitatea proceselor fundamentale de excitație și inhibiție. Toate acestea reprezintă **premise ereditare** care pot deveni însușiri psihice sub influența condițiilor de mediu și de educație. Deci, ereditatea se manifestă prin tendințe, dispoziții și posibilități sau disponibilități, care în primii ani ai copilului au un caracter nediferențiat, polivalent, în sensul că pe același fond născut, sub influența mediului și educației se pot forma profiluri individuale diferite. Conform epistemologiei genetice (J.Piaget) ereditatea este mai puternică în primii ani de viață și mai slabă la maturitate; caracteristicile morfo-fiziologice se moștenesc într-o mare măsură decât facultățile psihice și cu cât o funcție psihică este mai complexă, cu atât mai puțin depinde de ereditate (se moștenesc mai ușor relațiile psihice elementare și mai greu procesele complexe care țin de personalitate și de caracter). Unele lucrări prezintă procesele psihice, reacțiile psihice și caracteristicile morfo-fiziologice care se transmit ereditar:

- a) inteligența;
- b) temperamentul;
- c) aptitudinile speciale;
- d) sensibilitatea față de anumite boli;
- e) grupa de sânge;
- f) culoarea pielii, a ochilor și a părului;
- g) talia, trăsăturile feței, construcția corporală etc. (10, p.38).

Alte aspecte ale vieții psihice cum sunt: caracterul, comportamentul etc., poartă mai puțin amprenta eredității.

Trebuie precizat că ceea ce este ereditar nu coincide întotdeauna cu ceea ce este congenital (sau înăscut), care conține și elemente dobândite pe baza experienței timpului dinaintea nașterii.

Prin “etapele” de creștere și maturizare a individului, ereditatea creează premisele unor momente de intervenție optimă din partea mediului educativ, în așa numitele perioade sensibile (de exemplu învățarea unei limbi străine sau a unui instrument se realizează cu mai mare succes la anumite vârste).

Rezultă că în activitatea instructiv-educativă profesorul trebuie să cunoască și aspectele legate de “baza” ereditară a elevilor.

2. Rolul mediului în formarea personalității

Mediul, ca factor al dezvoltării umane este constituit din:

2.1. Mediul natural-geografic: relief, climă, temperatură, vânt, presiune, câmpul geomagnetic etc., care influențează evoluția și sănătatea omului. De exemplu, lumea siderală, mersul astrilor, pot fi factori fizici meteo-sensibili, care influențează mai mult sau mai puțin starea psihică a omului. Flora și fauna influențează indirect psihicul prin calitatea hranei și a oxigenului. Se știe că malnutriția are efecte destructive în perioada intrauterină și în primul an de viață, frânând dezvoltarea sistemului nervos.

2.2. Mediul social, cuprinde factorii neorganizați și organizați (educația). Mediul social este mediul indispensabil unei ontogeneze de tip uman, el permițând umanizarea și socializarea individului biologic-uman prin asigurarea condițiilor materiale de civilizație și cultură, manifestându-și influența prin relații interumane, instituții, ideologii, grupuri sociale, tradiții, concepții, stiluri și moduri de viață etc.

Rezultă că factorii sociali se structurează pe mai multe niveluri:

- a) mediul socio-economic (condiții materiale de viață a copilului),

- b) mediul profesional (profesiunea părinților),
- c) mediul igienic (condiții de sănătate),
- d) mediul cultural (nivelul cultural al familiei și valorile culturale la care are acces copilul),
- e) mediul comunicativ și socio-afectiv.

În acreditarea aportului factorilor de mediu vom inventaria mai multe argumente care converg spre ideea că mediul are rol definitoriu în dezvoltarea omului. Astfel, des menționat este cazul copiilor “sălbatici”, crescuți de animale, mai ales de lupi. S-au studiat 50 de copii sălbatici care au fost găsiți trăind împreună cu animalele. Încă din 1694, Condillac menționa în “Tratatul asupra senzațiilor” un copil găsit în Țările Baltice și care trăind mult timp printre urși mergea ca aceștia în patru labe. Un alt exemplu este al copilului sălbatic din Aveyron, relatat de Itard, pe care îl speria teribil prezența oamenilor și, ca și primul, nu manifesta semne de inteligență. Au mai fost descoperiți copii sălbatici în pădurile din Irlanda, Germania, Ungaria și chiar în România, la Brașov. Dintre copiii crescuți de lupi, cei mai descriși sunt fetițele. Amala și Kamal, care în 1924 au fost găsite în India, trăind împreună cu o haită de lupi, într-o peșteră. Una avea cam 2-4 ani, cealaltă 8-9 ani. Au fost duse într-un orfelinat și s-a încercat să li se facă educație. Fetița cea mică a murit repede deoarece nu s-a putu adapta noului regim alimentar. Cea mare a mai trăit 8 ani și asupra ei s-au făcut observații amănunțite. S-a constatat că modul de viață al acestei fetițe era asemănător cu cel al lupilor. Dacă i se pune în față un animal ucis, se repezea să-l sfășie cu dinții, fixându-l cu mâinile. Pe parcurs a fost învățată să folosească limba, dar când nu era supravegheată, mânca direct cu gura din farfurie. Umbla în patru labe, putându-se ridica în picioare, dar nereușind să învețe să meargă. Auzul și mirosul îi erau dezvoltate, iar văzul era mai bun noaptea. În decursul celor 8 ani petrecuți în orfelinat, a reușit să învețe 40 de cuvinte și propoziții de 2-3 cuvinte.

Rezultă din experiențele prezentate că un copil rupt de mediul social și crescut de animale de la o vârstă mică, cu greu mai poate fi umanizat, sau, poate niciodată. Absența mediului uman împiedică dezvoltarea normală psihică. Toți copiii lupi au împrumutat comportamentul și regimul de viață al animalelor adoptive. Sistemul lor nervos nu s-a dezvoltat pentru a asimila noi cunoștințe, pentru a transforma senzațiile, percepțiile și reprezentările în noțiuni, judecăți și raționamente. Nici unul nu a putut vorbi, nu și-a putut manifesta anumite sentimente sau înțelege anumite norme sociale. Teza că mediul are un rol primordial asupra formării psihicului este adusă în discuție și în cazurile de sălbăcie de durată mai scurtă. Jarpeson prezintă astfel cazul a doi gemeni abandonați într-un spital. O soră surdă a avut grijă de acești copii 5 ani, aducându-le mâncare. Ei au fost apoi descoperiți și deși nu au trăit complet izolați, umanizarea nu a mai fost posibilă.

În literatura psihosocială este adusă în discuție întrebarea dacă există în dezvoltarea individului perioade deosebite, o anumită etapă de viață în care impactul mediului este hotărâtor. Este prezentat în acest sens experimentul etnografului J. Vellard (cf.10. p.40), care împreună cu alți cercetători au studiat o zonă muntoasă din Paraguay, unde trăiesc indienii Guayakis, triburi nomade, ce se hrănesc cu ceea ce culeg, nepracticând agricultura sau păstoritul. Într-o asemenea tabără părăsită, Vellard a găsit o fetiță de aproximativ 2 ani, pe care a luat-o cu el adoptând-o. Aceasta s-a dovedit a fi foarte inteligentă, la 10 ani vorbea limba franceză și cea portugheză.

În lucrarea “Sfidarea mondială”, Jean-Jaques Servan Scheiber se referă la cercetările americanului Bloom, care investigând inteligența a doi copii, unul din Israel și altul din Africa a constatat că primul este mult mai inteligent. Reversul acestei constatări l-a constituit cercetările altui pedagog american, Ford, care a cerut unei familii de africani să-și înscrie copilul la o grădiniță dintr-un district evreiesc. Ținând sub observație acest copil, precum și un altul de

aceeași vârstă din Israel și aplicându-le mai multe teste de inteligență, Ford a observat că amândoi reușesc aceleași performanțe. Astfel, el a concluzionat că mediul este mai important decât o eventuală dotare nativă și că dezvoltarea mintală este determinată mai mult de mediu și tehnicile de antrenament, decât de ereditate.

Izolarea sfârșește de cele mai multe ori prin pierderea sau diminuarea capacității de a asocia cuvinte, deci de a vorbi și implicit de a gândi. Orice fel de izolare este nefastă. Foarte gravă este izolarea față de familie. E. Durkheim a ajuns la concluzia că cei mai mulți sinucigași sunt celibatari (4). După unele date statistice la celibatari se constată mai multe psihoze (de 12 ori), demențe alcoolice, sifilis, în raport cu persoanele căsătorite. Orice fel de restrângere a relațiilor umane are efecte psihice negative. De aceea natura și calitatea relațiilor interumane reprezintă un factor social-cultural foarte important, ce influențează soarta copilului. Se observă că noțiunea de mediu are o extensiune largă, în cadrul căreia familia din care provine tânărul cu mediul socio-cultural și afectiv se detașează. O serie de studii interculturale demonstrează dependența proceselor psihice (funcționarea lor) de configurația și calitatea mediului, regăsit în condițiile socio-economice și culturale ale familiei, în structura socio-profesională a acesteia. Astfel, după C.Burd, între nivelul intelectual al categoriei plasată în vârf (a intelectualilor) și categoria a VI-a (a muncitorilor agricoli și necalificați) există o diferență de 50 de puncte. Martmoller a demonstrat printr-un studiu psihometric pe recruți, că persoanele cele mai puțin inteligente aparțin mediilor agricole de tip patriarhal, iar doctorul Cardier a demonstrat că majoritatea debilor mintali provin din medii paupere, care trăiesc în promiscuitate fizică și morală.

Utilizând metoda geniilor s-a ajuns la concluzia că din cele 1000 de personalități americane testate, majoritatea aparțin zonelor bogate economic și cultural din S.U.A.

Dintre factorii familiari de care depinde viitorul tânărului, unii pedagogi accentuează asupra profesiei părinților, poziției lor în societate, alții insistă asupra cuantumului veniturilor, asupra condițiilor de locuit (camera separată a copilului sau “colțul” lui de cameră, masă proprie de studiu etc.); a structurii genealogice a familiei, numărul de membri ai acesteia (implicit numărul de frați), relațiile dintre membrii familiei, atitudinea părinților față de copii etc.

Se observă că, la fel ca în cazurile eredității, specialiștii au identificat anumite particularități ale acțiunii mediului asupra proceselor psihice. Dacă ereditatea este interioară eului, mediul acționează exterior fiind mai divers și elastic în comparație cu aspectul sintetic, unitar și mai greu de modificat al eredității.

Dar cum ereditatea nu poate hotărî evoluția unui individ biologic uman fără un mediu favorabil, tot astfel nici acesta nu poate acționa singur, cei doi factori intercon condiționându-se reciproc, așa încât o delimitare precisă a influențelor fiecăruia este aproape imposibilă.

Ereditatea este factorul care oferă premisele naturale, iar mediul socio-uman oferă condiții și dă conținut dezvoltării personalității.

Omul asimilează condițiile de mediu interne, adică premisele ereditare, programele și experiența de care dispune. Interiorizând condițiile externe oferite de mediu prin intermediul individualității sale, omul se adaptează în același timp mediului prin plasticitatea scoarței cerebrale și capacitatea sa de învățare, dobândind astfel noi comportamente.

Comentând raportul dintre rolul mediului, al eredității în dezvoltarea psihoindividuală, Emil Păun observă că dacă factorii interni sunt cei care reglează ordinea stadiilor dezvoltării psihice, cei externi conferă orientare, conținut, și pot accelera ritmurile dezvoltării (8, p.48).

Alăturându-ne păreri lui J.Larmat, putem preciza că atât pentru mediu, cât și pentru ereditate se poate invoca un avantaj la fel de consistent de argumente. Aceleași elemente “developate” din unghiuri de vedere diferite pot sluji atât “cauza” eredității, cât și a mediului. După o expresie

plastică, ereditatea este leagănul care oferă individului foaia de drum, iar mediul furnizează lanțul de stații care vizează, perfecționează această foaie după împrejurări. Dacă mediul catalizează virtuțile eredității, educația catalizează virtuțile mediului. Ereditatea reprezintă **premise**, mediul **condiția**, iar educația **factorul hotărâtor al dezvoltării**.

3. Rolul conducător al educației

Rezultă din cele spuse că în procesul dezvoltării ontogenetice atât ereditatea cât și mediul au un rol important, fiind prezente obligatorii, dar cu contribuții aleatorii. Mecanismul special al societății de diminuare a imprevizibilului și de creștere a “controlului dezvoltării individuale” este realizat prin intermediul **educației**, care este o **influență organizată, conștientă, sistematică, instituționalizată**, cu o finalitate bine conturată. Într-un sens foarte general, **educația este definită ca “activitate specializată, specific umană, care mijlocește și diversifică raportul dintre om și mediul său (societate), favorizând dezvoltarea omului prin intermediul societății și a societății prin intermediul său”** (5, p.104).

Altfel spus, educația este puntea de legătură dintre potențialitate, sau posibilitatea dezvoltării (“înscrișă” în ereditatea fiecărui individ) și “oferta” de posibilități a mediului.

Ca factor de acțiune preponderent conștientă și deliberată în procesul dezvoltării, educația își creează premise interne (susținerea dezvoltării bio-psiho-socio-culturale) dar și condiții externe necesare (conținuturi, mijloace, forme).

Puterea educației nu este însă nelimitată, ea depinzând atât de ereditate cât și de mediu. De exemplu, deși acțiunea ei în dezvoltarea individului este conștientă, nu poate totuși reechilibra o ereditate profund afectată și nici nu poate compensa un mediu deconcertat total (foamea, violența, durerea, mizeria). Cu toate acestea, prin esența sa de “activitate umană specializată în dezvoltare” și-n comparație cu plusul și minusul oferite aleator de ereditate și de mediu, educația este considerată de specialiști în psihopedagogie ca **“factor conducător al dezvoltării ontogenetice”** (9, p.40).

Desigur, nu se pot stabili procese general valabile care să precizeze rolul eredității, al mediului și al educației. În formarea personalității, fiecare trăsătură sau însușire psihică reprezintă de fapt o contopire a elementelor înnăscute cu cele dobândite. Rolul conducător al educației constă în aceea că, spre deosebire de mediu, ale cărui influențe sunt nesistematice, neorganizate, deseori contradictorii, ea, ca activitate conștientă și sistematică selectează influențele educative, le organizează, stabilește între ele continuitate progresivă, le direcționează spre un scop precis conturat. Pe de altă parte, educația depistează, dezvoltă și diferențiază dispozițiile ereditare, făcând din ele calități, poate grăbi dezvoltarea acestora, poate modifica unele din ele și poate compensa forța unor dispoziții ereditare slabe, deci, educația are rol conducător față de influențele mediului și față de dispozițiile native.

Prin intermediul educației, copilul devine om social, își însușește limbajul social, cultura generală, comportamentul, potențialul creator etc. De aceea, factorii educaționali (părinți, profesori, instituții de cultură, grupuri și organizații de tineret) trebuie să cunoască personalitatea copilului, gradul său de educabilitate și astfel să structureze întregul proiect al demersului educativ.

Bibliografie

1. Allport, G. N., *Structura și dezvoltarea personalității*, E.D.P., București, 1981
2. Bontaș I., *Pedagogie*, Editura All, București, 1994
3. * * * *Dicționar de pedagogie*, E.D.P., București, 1979
4. Durkheim, E., *Despre sinucidere*, Institutul European, Iași, 1993
5. Faure A., *A învăța să fi*, E.D.P., București, 1974
6. Larmat J., *Genetica inteligenței*, București, E.S. și E., 1977

7. Piaget J., *Epistemologia genetică*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1973
8. Păun E., *Educabilitatea*, în *Curs de pedagogie*, București, 1988
9. * * * *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iași, 1995
10. Strungă C., *Pedagogie (pentru ingineri). Note de curs. Partea I*, Universitatea Tehnică Timișoara, 1995.
11. Tîrcovnicu, V., *Pedagogie generală*, Ed. Facla, Timișoara, 1973
12. Tudoran D., *Sinteze de pedagogie contemporană, vol.I, Probleme fundamentale ale pedagogiei*, E.D.P., București, 1982

Capitolul III

STADIILE DEZVOLTĂRII ONTOGENETICE A PERSONALITĂȚII. PARTICULARITĂȚILE DE VÂRSTĂ ȘI INDIVIDUALE

1. Conceptul de dezvoltare

Prin dezvoltare se înțelege în general un proces de trecere de la o stare calitativă veche la una nouă, o succesiune de transformări constituind o mișcare ascendentă, progresivă, de la inferior spre superior, de la simplu la complex. Trecerea de la o stare la alta presupune atât acumulări cantitative, cât și salturi calitative, acestea aflându-se într-o strânsă conexiune.

Dezvoltarea, ca proces ascendent (deși există și anumite stagnări, reveniri aparente) este rezultatul acțiunii contradictorii între capacitățile pe care le are copilul la un moment dat și cerințele tot mai complexe ale mediului, cerințe relevate de factorii materiali și socio-culturali cu care acesta este confruntat în devenirea sa. În această acțiune orice individ, inclusiv copilul, depune efort, acționează pentru satisfacerea trebuințelor și năzuințelor sale și astfel posibilitățile de care dispunea anterior cresc. Vechile contradicții dintre trebuințe și posibilități dispar, lăsând loc altora noi, care și ele la rândul lor vor fi rezolvate. Rezolvarea se realizează deci, prin efort propriu, permanent și sistematic, adecvat fiecărei etape a dezvoltării umane.

Între dezvoltare și creștere, care înseamnă mărimea dimensiunilor organismului (înălțimea de exemplu), ca și între dezvoltare și maturizare, care constă în schimbările neuro-bio-chimice din interiorul diferitelor organe, aparate, există un raport de intercondiționare reciprocă. Creșterea și maturizarea sunt determinate de influența unor factori bio-fizico-chimici, precum și socio-culturali, care prin procesul învățării grăbesc maturizarea funcțiilor analitico-sintetice ale creierului și implicit dezvoltarea memoriei, gândirii și limbajului (5, p.19).

2. Dezvoltarea psihică

Dezvoltarea psihică este procesul de formare și reconstrucție continuă prin învățare, a structurilor cognitiv-operaționale, psihomotrice, dinamico-energetice, afectiv-emoționale și atitudinale, manifestate în comportamentul individului.

P. Golu definește dezvoltarea psiho-individuală ca un proces dinamic și constructiv, de la acțiune la gândire, de la prelogic la logic, de la empiric la științific, proces realizat prin învățare sub influența mediului socio-cultural.

2.1. Stadiile dezvoltării intelectuale

Dezvoltarea psihică se realizează în stadii, care se delimitează după nivelul “de organizare a capacităților intelectuale, voliționale, afective, a particularităților conștiinței și personalității copilului” (6,p.49).

Fiecare stadiu înglobează în sine totalitatea modificărilor ce se produc în cadrul diferitelor componente psihice și a relațiilor dintre ele.

Cel care s-a ocupat prin excelență de dimensiunea cognitivă a vieții psihice, a fost cunoscutul psiholog elvețian J. Piaget. El a prezentat sistemul stadiilor dezvoltării cognitive în mai multe rânduri (1930, 1937, 1947, 1948, 1950, 1952) și de aceea în referirile la această problemă apar unele deosebiri. Într-o versiune des vehiculată (prezentată de Piaget la un simpozion de la Geneva în 1955), pe baza unor criterii psihogenetice au fost stabilite trei stadii de dezvoltare intelectuală a copilului:

- 1) stadiul acțional -obiectual, ca formă primară a inteligenței;
- 2) stadiul gândirii în imagini;
- 3) stadiul gândirii verbal logice.

Versiunea definitivă a lui Piaget referitoare la stadiile și substadiile dezvoltării cognitive este următoarea (cf.4, p.44):

- 1) **Stadiul senzorio-motor** sau stadiul inteligenței preverbale (0-18/24 luni):
 - a) substadiile de la activitatea reflexă la apariția intenționalității:
 - exercițiul reflexelor (0-1 lună),
 - reacțiile circulare primare (1-4 luni),
 - reacțiile circulare secundare (4-8/9 luni);
 - b) substadiile de la intenționalitate la reprezentare:
 - coordonarea schemelor secundare (8/9-12 luni),
 - reacția circulară terțiară (12-18 luni),
 - combinația mintală (18-24 luni).
- 2) **Stadiul preoperatorial**, care pregătește și în final pune în act operațiile concrete (18/24 luni - 11/12 ani):
 - a) substadiul gândirii simbolice (2-4 ani);
 - b) substadiul gândirii preoperatorii:
 - a intuiției simple (4-5/6 ani),
 - a intuiției articulate (sau semioperatoriale) (5/6-7/8 ani);
 - c) substadiul operațiilor concrete (7/8 ani - 11/12 ani) sau a logicii concrete.
- 3) **Stadiul operațiilor formale**:
 - a) substadiul operațiilor formale (11/12-14 ani);
 - b) substadiul structurilor operațiilor formale (14-16/17 ani).

Alte lucrări prezintă o variantă cu 4 stadii (cf.5, p.21).
- 1) **Stadiul inteligenței senzorio-motorii, cuprins între 0 și 2 ani.** Principala formă de manifestare a inteligenței este acțiunea practică cu obiectele, cu ajutorul căreia copilul își formează scheme senzoriomotorii.
- 2) **Stadiul inteligenței preoperatorii, între 2 și 7 ani, sau al gândirii în imagini,** când se dezvoltă funcția semiotică (începând de la 18 luni), pe baza învățării limbajului și are loc concepuarea acțiunilor.
- 3) **Stadiul operațiilor concrete, între 6-7 și 11-12 ani.** În acest stadiu, acționând cu obiecte și fenomene, copilul reușește să interiorizeze acțiunile externe, care, pe plan mental, devin operații concrete ce stau la baza formării conceptelor. Funcționarea inteligenței implică mecanisme nervoase ereditare (rețeaua booleană de neuroni), însă structurile psihice nu se creează decât printr-o organizare de acțiuni succesive, exercitate asupra obiectelor.
- 4) **Stadiul operațiilor propoziționale de la 11-12 ani la 14-15 ani.** În acest stadiu, școlarul gândește și asupra enunțurilor verbale. Către sfârșitul stadiului, preadolescentul poate gândi abstract, construind raționamente ipotetico-deductive.

Deosebirile apărute între aceste prezentări se referă la faptul că substadiul operațiilor concrete este prezentat, fie ca stadiu de sine stătător, fie ca substadiu al stadiului operațional. De asemenea, mai sunt lucrări care indică primele două substadii ale stadiului preoperatorial ca stadii distincte, de sine stătătoare. Dar, mai important decât clasificările prezentate ni se pare a fi înțelegerea activităților și posibilităților fiecărei etape pe baza cărora demersul “educativ și instructiv se poate construi eficient” (4, p.44). De asemenea trebuie precizat că un stadiu nou nu-l anulează pe cel anterior, noile trăsături suprapunându-se peste cele existente, rezultând astfel o construcție psiho-individuală continuă.

În concordanță cu dezvoltarea cognitivă, se află, după J.Piajet și judecata morală a copilului. Aceasta are două faze:

- **heteronomia** - când copilul preia norme, reguli, interdicții etc. din exterior, fără o apreciere selectivă;

- **autonomia** - când se realizează prin interiorizarea și implicarea propriului sistem de valori în actul de judecare.

Distincția heteronom-autonom în judecata morală, și cu implicații în conduita morală, a fost punctul de plecare al cercetărilor psihologului american L. Kohlberg (2. p.65-66).

L. Kohlberg s-a interesat de etapele parcurse de copil în judecata unor dileme morale (zece probleme de tipul “Este preferabil de a salva viața unei persoane importante sau pe cele ale unor persoane oarecare, dar numeroase ?”, “Pentru a ajuta pe cineva aflat într-o situație extremă, se poate recurge la furt ?” etc.). Toate aceste dileme morale sunt construite pe conflictul dintre necesitatea de a asculta regula morală și necesitățile individuale reale și justificate. Atenția cercetătorului a vizat mai puțin răspunsul în sine, cât mai ales, argumentația folosită de copil și adolescent. Analiza ansamblului (inițial, cercetarea s-a făcut pe 72 de copii între 10-16 ani din Statele Unite, ca apoi să se recurgă la studii longitudinale interculturale - Canada, Mexic, Anglia, Turcia, Taiwan) i-a permis lui L. Kohlberg să identifice trei niveluri mari de evoluție a judecății morale, fiecare dintre ele cu două stadii diferite.

Pe ansamblu, acest model identifică 6 stadii ale raționamentului moral (cf.4, p.45-46):

- I) **Nivelul premoral sau neconvențional** (4-10 ani). Standardele de judecare sunt etichetele culturale ale anturajului: “bun / rău”, “are dreptate / se înșală”, iar faptele sunt judecate după consecințele lor.
 - **Stadiul 1 - al moralității ascultării**, în care pedeapsa și recompensa sunt criterii foarte puternice. Evitarea pedepsei și supunerea la normă apar ca avantaje personale imediate.
 - **Stadiul 2 - al moralității hedonismului instrumental naiv**; conformarea la normă este sursă de beneficii, deci trebuie realizată pentru că, fiind recompensată, poate fi și plăcută în consecințele sale.
- II) **Nivelul moralității convenționale** (10-13 ani). Este nivelul conformării la normele exterioare și jucării rolului de copil așa cum este acesta cerut de universul familiei și de alte grupuri de apartenență. Conformarea are la bază plăcerea de a i se recunoaște purtarea, de a avea un statut “bun”.
 - **Stadiul 3 - al moralității bunelor relații**. Copilul respectă norma din dorința de a fi recunoscut ca un “băiat sau fată bună”. Începe să prefigureze judecarea faptelor după intenția lor, nu numai după consecințe.
 - **Stadiul 4 - al moralității legii și ordinii**. Respectarea autorității, a normelor și legilor începe să apară ca necesitate ce reglementează conduita tuturor și este în beneficiul său.
- III) **Nivelul autonomiei morale sau interiorizării și acceptării personale a principiilor morale**. Acceptarea normelor morale, apare ca formă de identificare cu grupul de referință, prin împărtășirea acelorași drepturi și datorii. Se manifestă un efort de definire a valorilor morale în termeni proprii, cu distanțarea față de stereotipurile existente.
 - **Stadiul 5 - al moralității contractuale și acceptării democratice a legii**. Standardele morale sunt înțelese ca rezultat al unei decizii mutuale. Legile nu sunt intangibile și pot fi schimbate pe considerente raționale, vizând utilitatea lor generală.
 - **Stadiul 6 - al moralității principiilor individuale de conduită**. Se cristalizează propriul sistem de valori morale, prin semnificațiile personale acordate conceptelor de justiție, reciprocitate, egalitate, demnitate. Orientarea în universul normelor și valorilor morale se face după propria ierarhizare a acestora și pentru a evita autocondamnarea. Judecata de sine este percepută ca fiind mai puternică decât cea care vine din exterior.

Trebuie subliniat că modelul propus de L. Kohlberg și creditat cu un grad de generalitate ridicat, admite următoarele observații:

- este valabil pentru o dimensiune a moralității (cea cognitivă - judecata morală) și deci nu se răsfrânge obligatoriu și direct asupra conduitei morale;
- cele șase stadii au fost regăsite mai ales în judecățile morale ale subiecților băieți și mai puțin în cazul fetelor;
- materialul dilemelor forțează răspunsul subiecților spre soluții simplificate, rezultatele fiind altele atunci când s-a cerut evaluarea unor soluții alternative;
- este eludat aspectul situațional care își pune amprenta atât pe judecată, cât și pe conduita morală.

Dacă pentru dezvoltarea cognitivă modelul piagetian rămâne de referință, cu nuanțările și completările care i se aduc, modelul propus de L. Kohlberg este cel mai utilizat pentru urmărirea și înțelegerea dezvoltării raționamentului moral (idem).

3. Periodizări de vârstă

Fiecărui stadiu îi corespunde o perioadă determinată din viața individului, inclusiv a copilului. Această periodizare se face în funcție de activitatea dominantă, de trăsăturile diferitelor componente psihice, precum și de structura de ansamblu a acestora. Cu alte cuvinte, **marile perioade ale vieții omului sunt delimitate prin anumite activități cu valoare centrală pentru fiecare etapă**, precum și prin modalitățile specifice de relaționare cu semenii și universul social. Sintetic, criteriile periodizării pe vârste în pedagogia actuală sunt: stadiile dezvoltării psihice, activitatea dominantă în perioada respectivă de dezvoltare, sistemul de relații cu mediul socio-cultural, conținutul instruirii școlare și al altor influențe educaționale (extrașcolare, socio-culturale).

Precizarea acestor criterii permite delimitarea etapelor vieții. Ursula Șchiopu și Emil Verzea în lucrarea de referință “Psihologia vârstelor” ne oferă următoarea schemă a ciclului vieții:

- 1) prima copilărie (perioada antepreșcolară - creșă);
- 2) copilăria mijlocie (perioada preșcolară - grădinița), 3-6 ani;
- 3) copilăria mare (copilăria școlară), 6-11 ani;
- 4) pubertatea și adolescența (11-25 ani);
- 5) tinerețea, 25-35 ani;
- 6) vârstele adulte, 3-65 ani;
- 7) bătrânețea, după 65 ani.

Detaliat, acestea se prezintă astfel în tabelul III.1.

Ne vom ocupa în continuare numai de “vârstele copilului”, pe care pedagogia modernă le clasifică astfel:

- vârsta sugarului (primul an de viață), 0-1 an;
- vârsta preșcolară:
 - ♦ antepreșcolară, 1-3 ani,
 - ♦ preșcolară propriu-zisă, 3-6/7 ani);

Tabelul III.1

CICLUL VIEȚII	CARACTERISTICI LE FUNDAMENTALE ALE ACTIVITĂȚII	SUBSTADIILE IMPLICATE	CARACTERISTICI PRIVIND MODIFICĂRILE FIZICE
I. Prenatal (9 luni)	Formarea organismului	-Perioada embrională -Perioada fetală precoce -Perioada fetală	Cel mai intens ritm de creștere

		tardivă	
II. Copilăria și pubertatea, inclusiv adolescența	Însușirea (învățarea) conduitelor de creștere, autonomia, autoservirea, autocontrolul, învățarea, însușirea de strategii de instruire și autoinstruire, socializarea conduitei, integrarea familială, școlară, socială, subidentitățile socio- culturale, familială și școlară.	- Primul an de viață, - Prima copilărie (perioada antepreșcolară), 1-3 ani; - A doua copilărie (perioada preșcolară), 3-6 ani; - A treia copilărie (perioada școlară mică), 6-10 ani; - Pubertatea, 10-14 ani; - Adolescența, 14-20 ani; - Adolescența prelungită, 20-24 ani.	Ritm foarte intens de creștere staturală și ponderală în primul an, ritmul crește treptat cu un puseu în perioada preșcolară și altul în perioada pubertății. La 24 de ani creșterea staturală încetează.
III. Vârstele adulte active (20-65 ani)	Contribuie la viața productivă, construcția unei familii, deci a subidentităților profesionale, maritale și parentale.	- Tinerețea, 25-35 ani; - Vârsta adultă precoce, 35-44 ani; - Vârsta adultă mijlocie, 45-55 ani; - Vârsta adultă tardivă, 55-65 ani	Echilibru și vitalitate, procreere activă. În vârsta adultă precoce, ușoară deteriorare senzorială (vizuală) care se extinde și în alte zone senzoriale.
IV. Vârstele involuției (66-90 ani)	Dezangajare profesională, adaptare la denuclearizarea familiei	- Perioada de trecere, 66-70 ani; - Perioada primei bătrâneți 70-80 ani; - Perioada celei de-a doua bătrâneți, 80-90 ani; - Perioada marii bătrâneți, peste 90 ani	Ușoară intensificare a deteriorării organice în perioada de trecere. Ritmuri foarte inegale de deteriorare a funcțiilor și energiei psihice în celelalte perioade, cu deces în oricare din ele.

8) vârsta școlară mică, 6/7-10/11 ani;

9) vârsta școlară mijlocie, 10/11-14/15 ani;

10) vârsta școlară mare, 14/15-18/19 ani.
În alte clasificări sunt delimitate 2 perioade mari:

11) copilăria, care cuprinde:

- ♦ primul an de viață
- ♦ etapa antepreșcolară, 1-3 ani;
- ♦ etapa preșcolară, 3-6/7 ani;
- ♦ etapa școlară mică, 6/7-10/11 ani.

12) adolescența, structurată în:

- ♦ adolescența timpurie (preadolescența) sau “vârsta neliniștilor pubertale”, 11/12-15/16 ani;
- ♦ adolescența propriu-zisă, adolescența târzie, postadolescența sau “vârsta entuziasmului juvenil” a “dialogului în sine însuși”, 16-18 (19-20 ani).

3.1. Particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor și tinerilor

Prin particularități de vârstă înțelegem trăsăturile anatomo-fiziologice, psihice și comportamentale, comune persoanelor ce se află în aceeași etapă de vârstă, ca urmare a influențelor asemănătoare de mediu și educație. Deci, persoanele cu particularități de vârstă comune au nivel asemănător de dezvoltare fizică, un nivel asemănător de a gândi și simți și un nivel relativ asemănător de a acționa și de a se comporta.

Prin particularități individuale înțelegem structurile și trăsăturile anatomo-fiziologice, psihice și acționale (comportamentale) care deosebesc indivizii unii de alții (fie din aceeași categorie de vârstă, fie de vârste diferite).

3.1.1. Primul an de viață

În această perioadă se înregistrează progrese în toate aspectele dezvoltării. Astfel, are loc o dezvoltare rapidă a coordonărilor motorii, a ușurinței de manipulare a obiectelor; se dezvoltă comportamentele de curiozitate (la început cele vizuale); de asemenea se dezvoltă structurile active de vocalizare și se constituie atașamentul copilului față de persoanele care-l îngrijesc. Creșterea copilului în talie și greutate este intensă în primul an de viață: de la aproximativ 50 cm ajunge la 75 cm și de la o greutate de cca. 3 kg la naștere, ajunge la sfârșitul primului an la aproximativ 9 kg. Proporțiile dintre părțile corpului sunt altele decât la adult (la naștere capul reprezintă 1/4 din lungimea corpului, pe când la adult reprezintă 1/8). I se dezvoltă aparatul locomotor astfel că după un an poate merge fără sprijin, iar organele de simț intră treptat în acțiune; se formează acum un număr mare de reflexe condiționate, legate de ora alăptării, a somnului, curățeniei corporale etc.

Sensibilitatea și motricitatea sunt primele forme de adaptare a copilului la mediul natural și social în care trăiește. Lor li se adaugă mai târziu o nouă formă de adaptare, specific umană, vorbirea.

3.1.2. Perioada antepreșcolară (1 - 3 ani)

Copilul se găsește în stadiul inteligenței senzorio-motorii, având ca activitate predominantă acțiunile, urmate de învățarea limbajului. Creșterea fizică are un ritm mai lent decât la sugar. La trei ani copilul are o înălțime de aproximativ 90-100 cm și o greutate de cca. 14-15 kg. Creierul crește mult în greutate (de la 400 grame cât avea la naștere, la sfârșitul acestei perioade ajunge la 1100 grame și devine apt de a coordona mișcările).

Perfecționarea achizițiilor din perioada anterioară este ajutată și de doi factori noi, *jocul și imitația*, care îl ajută de asemenea pe antepreșcolar *în însușirea limbajului*. De la cele 8-10 cuvinte pe care le putea utiliza copilul la 1 an, ajunge la 900-1000 de cuvinte la vârsta de 3 ani. Limbajul are caracter situativ la început, adică nu poate fi înțeles decât în raport cu situația concretă în care este folosit.

3.1.3. Vârsta preșcolară (3 - 6/7 ani)

Este perioada în care copilul devine obiectul unor influențe educative mai complexe. Ea corespunde stadiului inteligenței preoperatorii, cu cele două substadii, preconceptual (3-4 ani) și intuitiv (4-6/7 ani), când copilul judecă cu imaginile obiectelor și fenomenelor, activitatea preponderentă fiind jocul. Jocul influențează toate aspectele dezvoltării preșcolarului: percepția, memoria, imaginația, gândirea, sentimentele, interesele, voința. Dintre tipurile de joc folosite în această perioadă amintim: jocul simbolic, jocul cu subiect (cu roluri), jocul de construcție, jocul cu reguli și altele. Caracterul colectiv al jocului (spre deosebire de cel din perioada anterioară, care avea un caracter individual) favorizează stabilirea unor relații sociale între copii, schimburi de cunoștințe, manifestarea unor game variate de stări afective etc.

Creșterea fizică este intensă; la sfârșitul acestei perioade, preșcolarul are o înălțime de aproximativ 115-118 cm și o greutate de 20 kg. Creierul ajunge la cca. 1200 grame, făcând posibilă o activitate nervoasă mai nuanțată, datorită noii sale structuri (înmulțirea neuronilor de asociație, precizarea circumvoluțiunilor etc.). Dezvoltarea fizică se realizează în strânsă legătură cu cea psihică prin progresele observate în dezvoltarea percepției, reprezentării, memorării. Și în însușirea limbajului se observă importante salturi. La sfârșitul acestei perioade, copilul cunoaște 3000 - 3500 de cuvinte (vocabularul de bază al limbii materne) paralel cu asimilarea progresivă a structurii gramaticale a limbii.

3.1.4. Vârsta școlară mică (6/7 - 10/11 ani)

Se caracterizează printr-un puseu al creșterii în înălțime și greutate. Oasele fiind sărace în calciu și fosfor există posibilitatea apariției deformării osoase, în special la nivelul coloanei. De aceea pentru a evita deformarea sistemului osos (curbarea coloanei vertebrale) se impune asigurarea poziției verticale a corpului. Și oasele mâinii, în plin proces de formare impun de asemenea o pondere rațională în a scrie. Creierul prezintă o greutate apropiată de cea a adultului și înregistrează o creștere simultană a lobului frontal.

Perioada preșcolară mică este corespunzătoare stadiului gândirii cu operații concrete. Datorită noilor tipuri de relații ce se stabilesc în cadrul activității de învățare, apar transformări fundamentale în personalitatea copilului. El manifestă spirit de cooperare în jocuri, atenția capătă o anumită stabilitate și apare tendința folosirii unor raționamente inductive și chiar deductive.

3.1.5. Vârsta școlară mijlocie (10/11 - 14/15 ani)

Pubertatea sau preadolescența, se caracterizează printr-o intensă creștere în înălțime. Acest puseu de creștere a aparatului locomotor nu este însoțit de o dezvoltare corespunzătoare a cutiei toracice și organelor interne. Apare astfel o anumită disproporție între părțile componente ale organismului și o înfățișare nearmonioasă a preadolescentului (mâinile sunt mai lungi, pieptul mai îngust) care-l face să apară “deșirat”.

Aparatul circulator și cel respirator, neadaptate noilor dimensiuni (masa și volumul inimii nu sunt în concordanță cu diametrul vaselor sanguine) duc la apariția unor tulburări funcționale ale inimii și respirației, cum sunt: palpitațiile, ritmul neregulat, oboseala, amețea etc. Glandele cu secreție internă își intensifică activitatea, influențând dezvoltarea fizică, cât și cea psiho-comportamentală. Reține atenția, maturizarea în această perioadă a glandelor sexuale și instalarea funcției reproductive. Pot apărea tulburări endocrine ca de exemplu hipertiroidismul, care produce nervozitate, insuficiența hipofizei care poate scădea ritmul creșterii în înălțime, hiperfuncția glandelor suprarenale care se manifestă printr-o stare de epuizare etc.

Funcționarea glandelor hormonale (atât la băieți cât și la fete) impune aplicarea unor condiții igienice stricte în regimul de viață dar și anumite implicații psihopedagogice legate de educația sexuală sau privind evitarea unor boli venerice etc. Dezvoltarea intensă și bruscă a unor

componente ale organismului, necorelația cu anumite condiții necesare formării personalității, pot duce la apariția și manifestarea așa numitei “crize juvenile” a preadolescenței. Creșterea în înălțime ca și funcționarea unor glande hormonale (apariția părului în regiunea pubiană, a pilozității caracteristice pe față la băieți, precum și dezvoltarea glandelor mamare la fete) care-i apropie de adulți, pot duce la o încredere exagerată în posibilitățile lor și la apariția unor trăsături și manifestări negative: obrăznicie, tupeu, încăpățănare, tendință de bravare, nonconformism, fuga de acasă și de la școală etc., care pot degenera în vagabondaj, huliganism, cu consecințe nefaste ca de exemplu delinquența juvenilă manifestată prin furturi, agresiuni, consum de alcool și droguri etc.

Desigur, asemenea manifestări iau forme exagerate numai în prezența unor factori nefavorabili. În condițiile unei vieți normale de familie și a colaborării acesteia cu școala, tabloul comportamental al adolescentului se poate schimba, energia și manifestările specifice vârstei pot fi canalizate pe tărâmul unei dezvoltări armonioase. Familia, școala, alți factori educativi au obligația morală de a preveni apariția vârstei critice a pubertății, iar în cazul manifestării acesteia trebuie să intervină cu tact pentru diminuarea și înlăturarea elementelor degradante ale personalității copiilor. Nu trebuie neglijate nici anumite șocuri emoționale pe care copiii le pot suferi în familie sau în școală și care pot genera o instabilitate afectivă, iritare, timiditate, anxietate, nesiguranță și complexe de inferioritate. În aceste condiții o atitudine caldă, binevoitoare, delicată, o îndrumare discretă, corelată cu exigență echilibrată, pot avea de asemenea un efect pozitiv și energizant.

3.1.6. Vârsta școlară mare (14/15 - 18/19 ani)

Denumită și **adolescență**, este perioada în care se realizează treptat **echilibrul și maturizarea tuturor sistemelor organismului**. Sistemul osos se solidifică, creierul ajunge la greutatea adultului 1450-1500 gr, dezvoltându-se o structură și o funcționalitate superioară, cu maturizarea calitativă a centrilor scoarței cerebrale, se consolidează sistemul muscular, astfel că adolescentul se apropie cu dezvoltarea fizică de adult, având o înfățișare armonioasă și frumoasă, disproporțiile din perioada pubertății fiind în mare parte înlăturate. Dintre **particularitățile proceselor cognitive** specifice acestei perioade amintim:

- dezvoltarea atenției voluntare și stabile;
- creșterea ponderii memoriei logice, care permite asimilarea de date abstracte, generale și esențiale;
- gândirea devine tot mai independentă și creativă, câștigând pondere tot mai mare gândirea logică și abstractă;
- spiritul de observație este dezvoltat și independent, adolescentul fiind capabil să desprindă singur elementele generale, abstracte și esențiale ale realității studiate;
- crește ponderea imaginației, în special cea realist științifică;
- viața afectivă este tot mai intensă (este perioada în care se trăiește prima iubire, apar jurnalele intime și se scriu primele poezii) apar acte afective superioare în care se îmbină trăirile sufletești cu raționalul, cu gândirea (dragostea și respectul față de părinți, dragoste de țară, de profesie, de învățare, de cei din jur etc.);
- motivele învățării se diversifică, pe lângă cele extrinseci (note mari, recompense etc.) activează și motive intrinseci (dorința de a cunoaște cât mai mult, de a înfrânge greutăți, de a se autodepăși);
- idealul de viață se conturează tot mai precis, devine mai realist și mai stabil, în cadrul lui găsindu-și loc preocupările de căutare a unor modele de viață demne de urmat;

- aspectul nonconformismului se manifestă în revendicarea independenței în toate domeniile (îmbrăcăminte, activitate, distracție); apare mai mult sau mai puțin manifestată direct, tendința de a se desprinde de autoritatea părintească sau de un “autoritarism rigid” al școlii. În pofida acestor aspecte, adolescența rămâne prin cuceririle ei în plan cognitiv și al identității personalității, o etapă conturată, cu un echilibru nou în dezvoltarea psihică individuală, constituind premisa necesară a stadiilor următoare.

Bibliografie

1. Allport, G. N., *Structura și dezvoltarea personalității*, E.D.P., București, 1981
2. Banciu D. și colab., *Adolescenții și familia*, E.D.P., București, 1980
3. Piaget J., *Epistemologia genetică*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1973
4. * * * *Psihopedagogie*, Ed. Spiru Haret, Iași, 1995
5. Stoica M., *Pedagogia școlară*, Ed. Gheorghe Cârțu-Alexandru, Craiova, 1995
6. Șchiopu Ursula, *Psihologia copilului*, E.D.P., București, 1968

Capitolul IV STRUCTURA ȘI DINAMICA PERSONALITĂȚII

1. Conceptul de personalitate

Personalitatea este greu de definit în contextul logicii formale, neputând fi inclusă cu ușurință într-un gen proxim și o diferență specifică. Cu toate acestea, numărul definițiilor personalității este destul de mare (deși unele sunt diferite între ele). La început trebuie delimitată noțiunea de *persoană* de cea de *personalitate*.

Persoana se referă la individul uman concret, pe când personalitatea este o “abstracție” psihologică elaborată în scopul înțelegerii și explicării modului de existență și funcționare al persoanei umane.

Majoritatea definițiilor relevă caracterul uman, unitar și sintetic al personalității, legăturile acesteia cu determinarea ei biologică și socială, precum și cu conduita. G. Allport susține că personalitatea este o organizare dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea și comportamentul său caracteristic (1, p.40).

P.P. Neveanu arată că *personalitatea este subiectul uman ca unitate bio-psiho-socio-culturală înzestrat cu funcții cognitive, axiologice, proiectiv creative, dinamice, energetice, afectiv-motivaționale și volitiv-caracteriale programatice și operaționale de autoorganizare și autoreglare manifestate în comportament*. C. Bălăceanu și Ed. Nicolau definesc personalitatea prin prisma teoriei învățării sau a teoriei sistemelor interpretând-o astfel în mod cibernetic (2). Fără a face o teorie a definițiilor personalității, totuși putem preciza că acestea sunt circumscrise următoarelor orientări (cf.6, p.57):

- a) biologică;
- b) experimentalistă;
- c) psihometrică;
- d) socio-culturală și antropologică.

Orientarea biologică subordonează întreaga structură psihocomportamentală a omului, construcției sale morfofuncționale, accentuând rolul factorilor biologici. Necesitatea abordării experimentaliste a personalității este cauzată de diferențele existente între oameni, deși toți au învățat în concordanță cu aceleași legi generale. Orientarea psihometrică se concentrează pe studiul trăsăturilor experimentale sub forma unor atribute ce caracterizează persoana în cadrul unei situații; se bazează pe tehnici și instrumente de măsură - scale, chestionare, teste etc. Orientarea socio-culturală și antropologică se fundamentează pe ideea că personalitatea poate fi înțeleasă numai în contextul social în care individul trăiește prin compararea indivizilor aparținând unor populații și culturi diferite. Rezultă că, în planul metodologic, personalitatea trebuie abordată dintr-o perspectivă sistemică bio-psiho-socio-culturală care plasează interpretările teoretice în planul interacțiunii dintre cele patru subsisteme ale personalității umane. Prezentarea factorilor devenirii personalității s-a făcut într-un capitol anterior. Vom avea în vedere în continuare, cele mai importante trăsături, *dinamico-energetice* (temperamentul), *socio-morale* și *axiologice* (caracterul) și *aspectele instrumentale, performanțiale* (aptitudinile).

2. Temperamentul

Este caracteristica dinamico-energetică a personalității, ce-și pune amprenta asupra conduitei. Termenul “temperament” se înrudește cu “temperatura”, semnificând astfel căldura acțiunilor noastre. Are o pronunțată tentă (coloratură), biologică, reprezentând forma individualității. De aceea, este dependent de zestrea nativă (însușirile fundamentale ale sistemului nervos) și cel mai rebel la educație.

Temperamentul se manifestă în întreaga noastră conduită prin indicatori ca: impresionabilitatea (adâncimea trăirilor), impulsivitatea (caracterul brusc al trăirilor), tempoul (frecvența trăirilor pe unitatea de timp), expresivitatea (în vorbire, scriere) etc.

Trăsăturile temperamentale au fost observate încă din antichitate de Hypocrate și Galen, care au încercat să le descrie și să explice deosebiriile dintre tipurile de temperament pe baza diferitelor proporții ale lichidelor din organism. Sistemul celor patru tipuri de temperament avea la bază, pe lângă ideile despre cele patru umori organice, sângele, flegma, fierea neagră și fierea galbenă și concepția cosmogonică a lui Empedocle, care conținea de asemenea, patru elemente: apa, aerul, pământul și focul. Acestea erau corelate cu anotimpurile, obținându-se următoarele trăsături specifice:

- a) **temperamentul sangvin**, fiind determinat de predominanța sângelui, reprezintă aerul și e înfocat, violent și nestabil ca primăvara;
- b) **temperamentul coleric** determinat de bila galbenă, este reprezentantul focului și e plin de căldură ca vara;
- c) **temperamentul melancolic** este determinat de bila neagră și reprezintă pământul, respectiv toamna;
- d) **temperamentul flegmatic**, determinat de flegmă, reprezintă apa și, ca urmare, umiditatea iernii.

Ernest Sthal (1660-1734) explică tipurile de temperament prin anumite particularități ale sistemului circulator, ca de exemplu constituția sângelui, porozitatea țesuturilor sau lungimea vaselor de sânge (tipul sanguinic s-ar datora țesuturilor poroase, vaselor largi și sângelui subțire, iar flegmaticul are sângele dens, țesuturi poroase și vase striate). Albert von Haller consideră că la baza temperamentelor se găsesc proprietăți ale țesuturilor cum ar fi iritabilitatea și sensibilitatea; astfel, colericul are țesuturi puternice și iritabile, iar melancolicul țesuturi slabe. Într-o lucrare apărută în 1929, Berman descrie legătura dintre temperament și modul de funcționare a glandelor cu secreție internă. Hipersecreția tiroidei generează gușă și nervozitate, combativitatea băieților s-ar datora testosteronului, iar tandrețea femeii, foliculinei etc. G.N. Allport, susține că tipul de temperament poate fi citit pe fața oricărui individ datorită conformației și expresiei feței. Zveltețea și structura delicată a tipului melancolic este dată de natură, iar ochii aplecați și cutele verticale de pe frunte, reflectă deprinderi dobândite de renunțare și gânduri neplăcute. La fel fața colerică trădează vigoarea și forța naturală a fizicului (temperamentului), plus deprinderi dobândite de reactivitate, vigilența față de mediu și o ridare bogată datorită unui sentiment emoțional intens. Fața flegmatică are o construcție letargică și neatentă ca deprindere; liniile feței se datorează mai curând grăsimii decât sentimentului. Fața sanguină este destul de normală ca structură, osoasă, dar mai este marcată de linii care indică o experiență emoțională profundă sau de durată (1, p.52).

O altă explicație (cea mai cunoscută) asupra tipurilor de temperament a realizat I.P. Pavlov. Deosebiriile dintre acestea, el le caracterizează prin trei particularități ale sistemului nervos (de altfel și vorbește despre “tipuri de sistem nervos”):

- a) forța proceselor nervoase, ce se manifestă prin rezistența sistemului nervos la solicitări puternice, energia psihică;
- b) echilibrul care se instituie între excitație și inhibiție;
- c) mobilitatea proceselor nervoase (promptitudinea adaptării, ritmul reacțiilor).

Astfel, baza fiziologică a tipurilor de temperament este prezentată în tabelul IV.1.

Tabelul IV.1

Tipul	Criterii		
	Forța	Echilibrul	Mobilitatea
sanguinic	puternic	echilibrat	mobil
flegmatic	puternic	echilibrat	inert
coleric	puternic	neechilibrat	mobil
melancolic	slab		

Fiecare tip de temperament are anumite trăsături pozitive, dar și aspecte negative. Astfel, după H. Remplien dintre **trăsăturile pozitive ale sangvinului** amintim: optimismul, sociabilitatea, curajul, veselia, reactivitatea accentuată, amabilitatea, sensibilitatea, activismul, expresivitatea, caracterul deschis etc., pe când **aspectele negative** ar fi fluctuația și inegalitatea trăirilor, slăbiciunea și instabilitatea sentimentelor, nestatornicia, expresivitatea accentuată și altele.

Pentru **flegmatic**, **trăsăturile pozitive** sunt: echilibrul, calmul, tendința de a fi prietenos, toleranța, răbdarea, perseverența, trăsături volitive accentuate etc., iar **aspectele negative** reactivitatea și adaptabilitatea mai scăzute, procese afective mai slabe și mai sărăcicioase, tendința de stereotipizare, monotonia, comoditatea etc.

Colericul își înscrie printre trăsăturile pozitive: bogăția și intensitatea reacțiilor, intensitatea proceselor afective, plăcerea de a depune rezistență și a înfrunța greutăți, trăsături volitive accentuate, iar **aspectele negative** pot fi următoarele: excitabilitatea, iritabilitatea, agresivitatea, furia, nerăbdarea, tendința de dominare, tendința de a se opune etc.

Tipul **melancolic** posedă ca **trăsături pozitive** seriozitatea, simțul datoriei și responsabilității, profunzimea sentimentelor, sânguință, supunere și perseverență și altele, iar **aspecte negative** pesimismul, nesociabilitatea, anxietatea, tristețea, sentimentul inferiorității, adaptabilitate și mobilitate reduse, reactivitate mai slabă etc.

Desigur că numai criteriile forței, echilibrului și mobilității nu sunt suficiente pentru a diagnostica un tip de temperament, Pavlov neavând în vedere o caracteristică importantă referitoare la oameni și anume **distincția dintre introvertiți și extrovertiți** (primii fiind cei preocupați în speță de viața interioară proprie, puțin sociabili, pe când ceilalți sunt sociabili, activi, orientați spre lumea exterioară). Foarte mulți oameni sunt “ambivertiți”, cu manifestări și preocupări diverse. Luând în considerare și acest criteriu, Școala caracterologică franceză (Le Senne, G. Berger și alții) realizează o clasificare și descriere a structurilor temperamentale, după următoarele criterii (6, p.59):

- a) **emotivitatea**, emotivii fiind aceia care se emoționează pentru orice fleac; nonemotivii sunt persoanele imperturbabile, impasibile;
- b) **activitatea** se referă la tendința unor persoane de a fi mereu în acțiune, de a întreprinde mereu câte ceva, “activii” în opoziție cu “nonactivii”, persoane cu puțină energie, fără dorință de acțiune;
- c) **răsunetul** (“le retentissement”), o altă denumire pentru introversiune - extroversiune. Se vorbește astfel de indivizi “primari”, care trăiesc cu putere prezentul, dar odată trecut un eveniment, nu mai lasă urme, persoana nu se mai gândește mult la el, spre deosebire de “secundari” (introvertiți), care se încadrează greu în situația dată, dar ulterior cele întâmplate au un ecou prelung, sunt mult analizate, reluate, cântărite.

Pe baza acestor criterii, caracterologii descriu opt tipuri de temperament:

- 1) **tipul pasionat, emotiv, activ și secundar** este persoana predispusă să contracteze o pasiune care îi domină existența multă vreme, uneori întreaga viață;
- 2) **tipul coleric, emotiv, activ dar primar**, este o persoană extrem de emotivă, nestăpânită;

- 3) *sentimentalul este emotiv, nonactiv și secundar*, are o viață afectivă bogată, fiind introvertitul tipic;
- 4) *nervosul, tot emotiv și nonactiv, dar primar* - contradicția dintre dorința lui slabă de acțiune și dorința de variație duce la iritabilitatea sa specifică;
- 5) *flegmaticul, nonemotiv, activ și secundar*, este individul energetic dar lent și imperturbabil;
- 6) *sanguinul, tot nonemotiv și activ, dar primar*, este tipul clasic al extrovertitului vioi;
- 7) *tipul apatic-nonemotiv, nonactiv și secundar*, este cel mai inert și mai tăcut personaj, ferecat în sine;
- 8) *tipul amorf, nonemotiv, nonactiv, dar primar*, este greu să fie deosebit de cel apatic - pare a fi ceva mai disponibil decât acesta.

Evident că atât în tipologia clasică (patru tipuri) cât și în cea a școlii caracterologice franceze nu se regăsesc tipuri pure de comportament, sau acestea sunt foarte rare. Majoritatea oamenilor se constituie dintr-o combinație de trăsături comportamentale, dintre care unele se instituie ca dominante. Oricât ar fi un individ de educat, în situații limită își deconspiră chipul adevărat al temperamentului. Dar, indiferent de tipul de temperament caracteristic fiecărui individ, este important de știut că toate tipurile sunt productive.

Profesorii, în activitatea educativă, trebuie să se bazeze pe trăsăturile fiecărui tip de temperament, utilizând capacitățile pozitive ale fiecăruia și evitarea dezvoltării unor tendințe negative. Însușirile temperamentale ale elevilor pot fi surprinse urmărindu-le conduita psihică, dar și pe baza unor metode specifice de cercetare (teste, experiențe de laborator, metoda bibliografică etc.). Din cauza naturii ereditare, educația se realizează în timp pe baza exercițiilor sistematice, canalizate în trei direcții: întărirea echilibrului (la colerici), sporirea reactivității (la melancolici) și sporirea mobilității (la flegmatici). În educația temperamentului, un rol important are caracterul.

3. Caracterul

Caracterul cuprinde ansamblul trăsăturilor esențiale și specifice care prezintă durabilitate în comportament și care se manifestă prin diferite atitudini față de realitate. O atitudine este o dispoziție subiectivă a persoanei de a reacționa pozitiv sau negativ față de anumite situații, persoane, sau față de o afirmație. Trei sunt de regulă atitudinile fundamentale prin care se descrie un caracter:

- 1) atitudinea față de ceilalți, față de societate în general;
- 2) atitudinea față de muncă (pozitivă sau negativă);
- 3) atitudinea față de sine însuși (adecvată, de supraapreciere, de subapreciere).

Alături de atitudini, *caracterul mai trebuie definit și prin motive, prin mobilurile urmărite de o persoană.*

Caracterul este structura ce exprimă ierarhia motivelor esențiale ale unei persoane, precum și posibilitatea de a traduce în practică hotărârile luate în conformitate cu ele. H. Thomae distinge următoarele grupe de motive:

- a) motive de origine biologică-materială (legate de nevoia de hrană, căldură, adăpost etc.), erotice, anxietățile;
- b) motive de activare a existenței (de distracție, călătorie, spectacole);
- c) motivația integrării sociale (dorința de comunicare);
- d) motivația ridicării sociale (ambția);
- e) aspirațiile realizării de sine (dezvoltarea aptitudinilor, îmbogățirea cunoștințelor, de creare etc.);
- f) motivația normativă (supunerea la norme, îndatoririle sociale);
- g) tendința menținerii ordinii interioare, a echilibrului psihic.

La unii oameni predomină o categorie de trebuințe (de exemplu cele materiale), la alții altă categorie (ridicarea socială sau realizarea de sine). Motivele nu acționează izolat ci în conexiune, rezultând astfel sentimente superioare și complexe (patriotismul, demnitatea etc.).

Având în vedere motivația persoanei și anumite trăsături (moduri relativ constante de a reacționa a unei persoane, în raport cu realizarea variatelor țeluri către care aspiră) și sintetizând referințele a mai multor autori (R. Cattell, H. Murray, H. Thomae, G. Berger), I. Dafinoiu și A. Cosmovici, menționează nouă trăsături:

Integrarea - se referă la gradul de unitate a vieții psihice. Unii au un comportament foarte consecvent: sunt mereu punctuali, conștiincioși, sinceri etc., pe când alții, slab integrați, sunt firi capricioase, instabile, perioadele bune alternând cu zile în care nu-i poți recunoaște.

Conștiința morală, simțul răspunderii, foarte ascuțit la unii, este aproape absent la acei cărora nu le pasă de îndatoriri, de interesele altora.

Capacitatea de autocontrol - de a renunța la ceva plăcut pentru a putea realiza alte țeluri importante.

Perseverența, împreună cu precedentă, alcătuiesc trăsături de voință, perseverență, asigurând posibilitatea de a acționa multă vreme pentru a atinge scopurile propuse în pofida dificultăților.

Conștiința de sine - corectă la unii, deformată la alții, care se supraestimează ori, mai rar, se subestimează.

Tendința spre dominanță sau spre supunere: există persoane dominante, autoritare, ce vor să-și impună mereu punctul de vedere, pe când altele, dimpotrivă, sunt obișnuite să asculte de cineva și sunt dezorientate dacă nu li se dă nici o sugestie de acțiune.

Curajul opus fricii - sunt caracteristici bine cunoscute tuturor.

Prudența opusă imprudenței - nu se confundă cu trăsătura anterioară (curajul). Prudentă este o persoană care deliberază înainte de a acționa (chiar dacă este curajoasă). Imprudentul acționează fără să reflecteze.

Obiectivitatea opusă subiectivității - sunt trăsături în relație cu așa numita "empatie" (capacitatea de a te pune în situația altei persoane și de a vedea lumea prin punctul ei de vedere). Persoana obiectivă este capabilă de empatie și ține cont astfel de diferitele interese ale celorlalți, pe când subiectivul nu reușește să-și imagineze decât ceea ce îi convine și tinde să treacă cu ușurință peste aspirațiile, doleanțele altora (după 6, p.63).

Orice individ poate fi caracterizat printr-o poziție mai apropiată de extremele dimensiunilor menționate. Dată fiind varietatea motivelor și trăsăturilor, pot exista numeroase structuri de caracter. Această varietate este limitată totuși de experiență, de mediul social și de educație. Aspectul formativ al procesului instructiv-educativ vizează și formarea, dezvoltarea și schimbarea atitudinilor. R. Gagné și L. Briggs propun printre metodele de instruire folosite la formarea atitudinilor pe lângă comunicarea de tip persuasiv sau metodele directe (care includ utilizarea pedepselor și a recompenselor) și a unor metode indirecte (care au la bază comunicarea interpersonală, intergrupală, imitația, identificarea, exemplele, modelarea etc.).

4. Aptitudinile

Aptitudinile sunt **însușiri psihofizice relativ stabile, ce reprezintă o premisă necesară pentru efectuarea cu succes a uneia sau a mai multor activități**. Inițial aptitudinile se găsesc în stare latentă. Efectuând activități, aceste potențe latente sunt transformate și devin potențe active. Aptitudinile se formează în activitatea omului pe un fond ereditar constituit din predispoziții: plasticitatea scoarței cerebrale, intensitatea, echilibrul și mobilitatea proceselor de excitație și inhibiție, funcțiile analitico-sintetice ale creierului, particularități morfologice și funcționale ale analizatorilor. Aceste dispoziții ereditare fac parte din categoria factorilor interni ai aptitudinilor

în care mai intră și interesele, motivațiile, idealul, atitudinile, inteligența. Factorii externi se referă la procesul asimilării logice a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor în cadrul căruia se dezvoltă aptitudinile, care la rândul lor ușurează asimilarea informațiilor.

a) După conținut, aptitudinile pot fi:

- **simple**, care se bazează pe o categorie de procese, acționează izolat și asigură succesul într-o singură activitate (exemplu auzul muzical, calculul matematic);
- **complexe**, reprezintă un sistem complex de aptitudini simple, asigurând randament în activități complexe (aptitudini pentru literatură, pentru științele naturii, pentru matematică, aptitudine didactică, aptitudine organizatorică etc.).

b) După sfera de activitate în care sunt implicate, aptitudinile pot fi:

- **generale**, care asigură succesul în mai multe domenii (memoria, atenția, spiritul de observație, inteligența, creativitatea);
- **speciale**, implicate într-o singură categorie de activități (artistice, tehnice, sportive, matematice).

c) În funcție de tipurile de procese la nivelul cărora se manifestă, aptitudinile se clasifică în:

- **senzoriale** (acuitatea vizuală și auditivă, rapiditatea percepțiilor etc.);
- **psihomotorii** (rapiditatea și suplețea mișcărilor, coordonarea și precizia acestora, mobilitatea corpului, dexteritatea manuală etc.);
- **intelectuale**, care pot fi generale (inteligența, aptitudinea școlară) și specifice (profesionale, matematice, organizatorice, literare etc.).

Dintre aptitudinile generale, cea mai discutată este inteligența. Inteligența este aptitudinea generală care constă într-un sistem variat de operații de cunoaștere, înțelegere, rezolvare creativă a unor probleme și care oferă posibilități variate de adaptare cognitivă a individului la situații noi. Inteligenți sunt oamenii care au o gândire plastică, își reorganizează rapid cunoștințele anterioare, sunt spontani și rapizi, anticipând răspunsurile la situații noi, sesizează relațiile dintre obiecte și fenomene, caracteristicile lor fundamentale etc.

Aptitudinile se dezvoltă prin exerciții. Elevilor care posedă aptitudini li se pot da exerciții tot mai grele, în funcție de rezultatele obținute, pentru perfecționarea lor continuă.

Bibliografie

1. Allport G. N., *Structura și dezvoltarea personalității*, E.D.P., București, 1981
2. Bălăceanu C., Nicolau Ed., *Personalitatea umană, o interpretare cibernetică*, Ed. Junimea, Iași, 1972
3. Gagné R., Briggs L., *Principii de design al instruirii*, E.D.P., București, 1977
4. Popescu, Paul-Neveanu, *Dicționar de psihologie*, Ed. Albatros, București, 1978
5. Popescu, Paul-Neveanu, *Personalitatea și cunoașterea*, Ed. Militară, București, 1969
6. * * * *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iași, 1995
7. Strungă, C., *Pedagogie (pentru ingineri)*, Note de curs, Partea I-a, Universitatea Tehnică Timișoara, 1995

Capitolul V

ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ

1. Conceptul de învățare

În sens larg, învățarea reprezintă “procesul dobândirii experienței individuale de comportare”, astfel încât ea cuprinde nu numai asimilarea de cunoștințe, formarea de deprinderi și priceperi, ci și motivația, atitudinile, sentimentele și voința. În aceste coordonate, tot ceea ce nu este înăscut este învățat, se formează în experiență prin contactul cu mediul social și cel natural.

Se pot delimita două forme ale învățării:

- 1) **învățarea spontană**, neorganizată, care se realizează în familie, grupurile de joacă sau prieteni, sub influența mass-media sau chiar în timpul exercitării unei profesii;
- 2) **învățarea sistematică**, ce se realizează de obicei în școli sau în cadrul diferitelor stagii de instruire, de calificare.

Învățarea școlară se definește ca însușire de cunoștințe, priceperi, deprinderi, cât și ca formare a numeroase și variate capacități necesare adaptării la mediul natural și social (6, p.97).

În funcție de procesele implicate în învățare, se disting două tipuri de învățare:

- 1) **învățarea senzo-motorie**, care se referă la formarea de priceperi și deprinderi motorii (de ex. învățarea scrisului, a desenului, a patinajului, a conducerii unei mașini, a unor priceperi atletice, sportive etc.) în cadrul căreia esențial este răspunsul adecvat la diferiți stimuli și;
- 2) **învățarea verbală**, care cuprinde însușirea de cunoștințe și priceperi intelectuale (asimilarea - memorarea de formule, legi, formarea capacității de a soluționa diferite probleme etc.).

A. Tucicov-Bogdan (1973), M. Zlate (1985) - citați de L. Anucuța - prezintă mai multe tipuri, forme și niveluri ale învățării. M. Zlate arată că *tipurile* reprezintă noțiunea generală; fiecare (sau aproape fiecare) formă de învățare se realizează la niveluri distincte.

A. Tipurile de învățare

a) **didactică**:

- 1) urmărește formarea dimensiunii intelectual-cognitive a personalității;
- 2) poate avea loc în condiții individual-solitare;
- 3) are scop instrumental-operațional.

b) **socială**:

- 1) urmărește formarea dimensiunii moral axiologice, motivaționale, social-comportamentale;
- 2) are loc numai în contexte interpersonale și de grup, apare ca reînvățare;
- 3) are scopuri umaniste, pregătește pentru viața socială.

c) **din experiența altora** (indusă, reînvățare);

d) **din experiența proprie** (autoînvățare).

B. Formele învățării

a) **după conținutul lor** (ce învățăm ?)

- 1) perceptivă (să percepem);
- 2) observațională (să observăm);
- 3) reprezentativ-figurativă (să ne reprezentăm obiecte, situații etc.);
- 4) motorie (să acționăm);
- 5) verbală (să vorbim);
- 6) cognitivă (să gândim);
- 7) operațională (să operăm);
- 8) imaginativă (să imaginăm);
- 9) creativă (să creăm);

- 10) afectivă (să trăim anumite stări afective);
- 11) motivațională (să ne formăm interese variate);
- 12) atitudinală (să ne formăm anumite atitudini);
- 13) morală (să respectăm normele morale);
- 14) estetică (să recunoaștem și să apreciem frumosul);
- 15) profesională (să învățăm o profesie);
- 16) ludică (să ne jucăm);
- 17) sportivă (să învățăm exerciții sportive);
- 18) rezolutivă (să rezolvăm probleme) etc.

b) **după modul de acțiune cu stimulii** (ce facem cu stimulii ?)

- 1) asociativă (îi legăm unii de alții);
- 2) repetitivă (îi repetăm);
- 3) prin transfer (îi extindem asupra întregii categorii);
- 4) discriminatorie (îi diferențiem);
- 5) prin recunoaștere (îi recunoaștem);
- 6) prin imitație necritic (îi reproducem);
- 7) prin identificare (îi identificăm);
- 8) inovatoare (îi descoperim);
- 9) prin înțelegere (îi înțelegem);
- 10) inventivă (îi îmbunătățim, îi modificăm);
- 11) structuralistă (îi integrăm în noi structuri, în noi combinații);
- 12) configuraționistă "aha!" (îi identificăm brusc în noi configurații);
- 13) clasificatoare (îi clasificăm și ierarhizăm);
- 14) prin generalizare (îi generalităm) etc.

c) **după modul de organizare a stimulilor** (cum organizăm stimulii ?)

- 1) algoritmică (succesiv, unul după altul, într-o ordine strictă);
- 2) euristică (ramificat, după un plan, pe bază de încercare și eroare);
- 3) programată (sub formă de program);
- 4) prin descoperire (prin combinare și recombinație);
- 5) inteligentă (prin organizare logică).

C. Nivelurile învățării

a) **insuficient conștientizat (neconștientizat) imediat:**

- 1) spontană;
- 2) latentă;
- 3) hipnotică;
- 4) prin somn (hipnopedie).

b) **Conștient, dirijat:**

- 1) prin comprehensiune;
- 2) prin anticipare;
- 3) prin rezolvare de probleme.

Fiecare educator trebuie să țină cont de faptul că *învățarea socială* poate constitui o sursă facilitatoare sau perturbatoare a *învățării didactice*. Ignorarea valențelor sale pozitive are influențe negative asupra învățării didactice.

Cât privește celelalte două tipuri, îmbinarea și corelarea lor la orice nivel de vârstă apare ca o necesitate deoarece copiii mici tind să învețe doar din experiența altora (apare o subordonare totală a elevului față de profesor), iar adolescenții refuză experiența altora (apărând des stagnări, chiar eșecuri).

Multitudinea formelor învățării (peste 30 exemplificate mai sus) permite varierea comportamentelor didactice ale educatorilor care des utilizează doar 1 - 2 forme. Totodată, este necesară educarea elevilor de a practica ei înșiși cât mai multe forme (prin alternarea activităților se realizează odihna activă).

Este necesară totodată considerarea în egală măsură și a efectelor nivelului insuficient conștientizat al învățării (M. Zlate, 1985).

2. Teorii ale învățării

2.1. Teoriile asociaționiste

Aceste teorii s-au manifestat la începutul secolului al XX-lea sub influența asociaționismului susținut de filosofii empiriști din secolul al XVIII-lea. Explică învățarea prin experiența anterioară după ecuația S (stimul) - R (răspuns). Aceste teorii exagerau rolul asociațiilor, adică legăturile ce se stabilesc între două imagini sau idei, dacă se produc simultan și sunt învățate prin repetare.

I.P. Pavlov a adus dovezi experimentale în sprijinul în sprijinul curentului asociaționist, demonstrând că prin repetarea simultană a doi stimuli se produc în creier “legături temporale”, adică un substrat fiziologic al asociațiilor. Învățarea, explicată prin serii de reflexe condiționate, formate prin asocierea unui stimul indiferent cu unul necondiționat (hrana) reprezintă mecanismul elementar și bazat al învățării.

E. Thorndike numește “asociațiile” conexiuni evidențiind “legea efectului”, conform căreia la baza formării lor stă obținerea unor satisfacții, a unor succese. Învățarea, după Thorndike presupune o suită de încercări și greșeli (eșecuri). Încercările care duc la succes sunt reținute, iar cele care determină un eșec sunt oprite.

Teoriile asociaționiste pun accentul pe aspectul mecanic al învățării, pe valoarea repetiției, dar împiedică într-o anumită măsură cultivarea gândirii independente și a creativității elevilor (cf.2, 1998).

2.2. Teoria învățării cumulativ-ierarhice

A fost elaborată de R.M. Gagné (1975) și descrie opt tipuri de învățare generate de opt tipuri (categorii) de condiții.

1. **Învățarea de semnale** (tip Pavlov) când copilul învață să dea un răspuns general la un semnal (de exemplu cazul sugarului care-și recunoaște mama după imaginea ei vizuală, nu numai după voce).
2. **Învățarea stimul-răspuns** (tip Thorndike), când copilul învață un răspuns precis la un stimul discriminat (cazul sugarului care învață să-și țină singur biberonul). La un anumit stimul știm să înlocuim o mișcare cu alta.
3. **Înlănțuirea de mișcări prin învățare în lanț** (tip Skinner), presupune înlănțuirea de relații de tipul stimul-răspuns; copilul învață un lanț de două sau mai multe legături S-R, fiecare legătură declanșând-o pe următoarea.
4. **Asociațiile verbale**, sunt forme de legături în care locul stimulilor concreți este luat de cuvinte; copilul învață lanțuri verbale. Intervine aici procesul de codificare (înțelesul cuvintelor care diferențiază domeniul perceptiv de cel intelectual).
5. **Învățarea prin discriminare**, când copilul învață să facă distincții fine, să dea răspunsuri clare unor stimuli mai puțin asemănători din punct de vedere al proprietăților fizice (de exemplu deosebirea dintre păianjen și o insectă).
6. **Învățarea conceptelor (noțiunilor)** înseamnă desprinderea de planul perceptiv, formarea capacității de generalizare și abstractizarea în scopul folosirii noțiunilor în situații adecvate. Copilul învață să dea un răspuns general de la o clasă de stimuli care pot fi deosebiți fizic (formă, mărime, culoare etc.).

7. **Învățarea regulilor** sau a legăturilor dintre concepte (noțiuni). Se referă atât la reguli gramaticale, cât și a legi ale naturii, formule matematice sau de controlare a comportamentului.

8. **Rezolvarea de probleme** reprezintă un tip superior de învățare, care presupune combinarea unor reguli învățate anterior pentru a se ajunge la reguli, soluții sau probleme noi. Teoria învățării cumulativ-ierarhice are meritul de a demonstra că cele opt tipuri de învățare se presupun unele pe altele (opt presupune pe șapte, șapte presupune pe șase etc.). Elevii nu pot fi antrenați în rezolvarea de probleme înainte ca ei să nu fi realizat forme mai simple de învățare.

R. Titone (1974) adaugă șase noi tipuri de învățare (cf. 1, p.136):

1. **Învățarea de atitudini;**
2. **Învățarea de opinii și convingeri;**
3. **Învățarea de autocontrol intelectual și/sau volitiv;**
4. **Învățarea de capacități, vizând selectarea și decizia;**
5. **Învățarea de capacități organizatorice.**

2.3. Teoria psihogenezie operațiilor intelectuale

Elaborată de J. Piaget, a avut o mare influență asupra gândirii psihologilor și pedagogilor, cu toate că el nu s-a ocupat în mod direct de problemele învățării. Piaget a studiat etapele evolutive ale gândirii, ale intelectului, constatând că operațiile și acțiunile mintale se formează prin asimilarea și interiorizarea acțiunilor reale.

2.4. Teoria operațională a învățării

A fost studiată și dezvoltată de psihologul rus P. Galperin (1975), care arată că formarea operațiilor și acțiunilor mintale parcurge etapele:

- 1) de orientare a acțiunii materiale sau materializate în planul limbajului extern și a limbajului intern pentru sine;
- 2) prescurtarea acțiunii și trecerea ei în limbajul intern.

Exemplificând prin însușirea operației de adunare, Galperin arată că formarea operațiunilor mentale parcurge, cel puțin în perioada școlară mică, următoarele etape (6, p.100; 1):

- a) **faza de orientare**, când copii urmăresc felul cum profesorul adună/numără trei bile, apoi patru, le reunește, apoi numără din nou, constatând că sunt șapte bile;
- b) **faza acțiunii reale**, în care elevii execută operația cu alt material (bețișoare);
- c) **faza verbalizării**, când elevii adună cu glas tare fără să mai folosească material;
- d) **faza interiorizării**; la început adună în minte, rar, ca și cum ar vorbi, apoi operația devine tot mai rapidă, automatizându-se.

Din cercetările lui J. Piaget și P. Galperin apare importanța deosebită a activității reale și verbale a elevului, care dă posibilitatea dezvoltării gândirii abstracte realizată prin intermediul limbajului intern.

2.5. Teoria genetic cognitivă și structurală

Este formulată de J. Bruner, care subliniază dependența dezvoltării intelectuale de ambianța culturală ce oferă mijloace de acțiune, de reprezentare imaginativă, de simbolizare și comunicare. După Bruner, copilul descoperă lumea dinafară în trei moduri:

1. **modalitatea activă** realizată prin acțiunea sa, prin manipularea liberă a obiectelor prin exersare;
2. **modalitatea iconică**, bazată pe imagini, mai ales verbale, fără manipulare efectivă;
3. **modalitatea simbolică**, atunci când simbolurile înlocuiesc imaginile (intervenționează cuvintele sau alte semne convenționale).

Toate aceste orientări au contribuit la schimbarea modului cum este astăzi văzut învățământul. Deosebirile sunt evidențiate de către I. Radu, citat de A. Cosmovici (1995).

Tabelul V.1

	Didactica tradițională	Didactica modernă
Sursa cunoștințelor	Percepția	Acțiunea externă sau mentală
Celula gândirii	Imaginea	Operația
Accent pe	Transmiterea cunoștințelor	Formarea gândirii și a creativității
Elevul	Obiect al educației	Subiect al educației

3. Condițiile interne ale învățării

Eficiența învățării depinde de modul în care se ține seama de legitățile vieții psihice, de procesele psihice antrenate în efortul de înțelegere.

O importanță deosebită are concentrarea atenției elevilor asupra a ceea ce se discută la lecție. Atenția este trezită de noutate și de necunoscut. Banalitatea, monotonia adoarme atenția. De aceea sunt observați mai ușor stimulii intensi, obiectele mari și culorile vii.

Din această cauză materialul didactic intuitiv trebuie să fie mare, în culori contrastante. Tot astfel, mișcarea, schimbarea, atrag atenția, de aici importanța filmului. Însă mai important decât acestea este trezirea interesului copiilor în procesul învățării.

Cunoașterea și implicit învățarea se bazează pe informațiile oferite de simțuri, concretizate în percepții. Fiind un act foarte complex (în ciuda aparenței), elevii pot distinge cu greu aspectele esențiale de cele neesențiale și de aceea se recomandă folosirea desenului schematic și în general utilizarea unui material intuitiv cât mai variat. Un rol important are intervenția profesorului prin cuvânt, pentru că astfel se orientează observația elevilor spre unele elemente și se poate indica direct aspectul esențial, ușurând sesizarea lui. Dirijarea se poate face mai bine sub formă de întrebări.

Memoria este funcția care asigură trăinicia asimilării cunoștințelor și priceperilor. Și în cazul memoriei, interesul pentru anumite cunoștințe determină ușurința și durata învățării lor. Apoi se cunoaște rolul important al înțelegerii materialului, al organizării sale logic-sistematice. Importantă este și voința de a ține minte cât mai multă vreme, iar repetiția trebuie organizată rațional. Deci memorarea este cu atât mai temeinică cu cât mai activă este învățarea.

4. Motivația învățării școlare

Denumirea generică de motivație implică totalitatea motivelor care dinamizează comportamentul uman. Motivele sunt cauze externe ale unei anumite acțiuni.

Există motive *extrinseci*, care sunt exterioare acțiunii de învățare; astfel, copiii vin la școală pentru a face pe placul părinților, al învățătoarei și pentru că alți copii fac la fel. Apare aici o aspirație spre integrare socială, dorința de afiliere.

Apoi există impulsul de a se supune anumitor norme, obligații sociale, deci anumitor tendințe normative. În același timp elevul se poate teme și de consecințele repetenței, a excluderii din școală. Însă poate exista și o altă tendință: impulsul afirmării eului, dorința de ridicare socială, ambiția; mulți copii vor să fie cei mai buni, primii, ceea ce poate duce la o competiție care nu întotdeauna are numai consecințe pozitive.

A doua grupă de motive sunt cele *intrinseci*, interioare actului de învățare. Este vorba de curiozitate, care cultivată se transformă în dorința de a ști cât mai multe. Apoi apare aspirația spre competență, dorința de a fi un bun specialist. Poate apărea dorința de a crea, de a face o descoperire sau de a realiza o operă de artă.

Formarea motivației este un proces complex și de lungă durată, al cărei început îl întâlnim în familie. Atitudinile părinților se transmit treptat și copiilor. Satisfacțiile, ca și eșecurile, își pun pecetea asupra mentalității tinerei generații. Și în școală un rol important joacă exemplul, modelul profesorului.

Educarea motivației atinge un stadiu superior când apar sentimentele trainice legate de valoarea muncii și culturii. Mai puțin lăudabile sunt aspirațiile exagerate (ambția exagerată, dorința de a depăși cu orice preț).

5. Condițiile externe ale învățării

Toți factorii din ambianța școlară influențează asupra eficienței învățării. Cel mai important este profesorul, ținuta, atitudinea și mai ales măiestria didactică. El trebuie să știe să aleagă cele mai potrivite obiective operaționale, să dozeze conținutul lecției, să utilizeze metode active pentru a trezi interesul elevilor și pentru a-i antrena în soluționarea diferitelor probleme.

Apoi intervine rolul grupului școlar. Fiecare copil suferă influența mentalității clasei, care poate fi pozitivă sau negativă.

Întreaga ambianță, clădirea școlii, aspectul clasei (clasa spațioasă, bine luminată și încălzită, mobilierul și zăgăveala în culori pastelate și alte cerințe ergonomice).

Un rol important are *regimul de viață* al elevului, respectarea unor ore fixe pentru masă, studiu și repaus.

În vederea creării unui cadru optim al învățării, dirigintele trebuie să colaboreze cu familia, căci mulți părinți nu cunosc regulile elementare ale studiului sistematic și copii lor studiază în condiții cu totul neprielnice, care sporesc inutil eforturile solicitate de efectuarea temelor.

Bibliografie

1. Lucia Anucuța, *Psihologie școlară*, Editura Excelsior, Timișoara, 1999
2. Cosmovici, A., *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași, 1998
3. Gagné R.M., *Condițiile învățării*, E.D.P., București, 1975
4. Galperin, P.I. și colab., *Studii de psihologia învățării*, E.D.P., București, 1975
5. Neacșu, I., *Instruirea și învățarea*, ediția II-a, revizuită, E.D.P., București, 1999
6. * * * *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iași, 1995

Capitolul VI

PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT - SISTEM ȘI FUNCȚIONALITATE

1. Procesul de învățământ ca sistem

Sistemul este un ansamblu de elemente care acționează unul asupra celuilalt, făcând ca întregul să aibă un grad de complexitate mai mare decât suma elementelor.

Orice sistem este cuprins într-un alt sistem cu grad mai mare de generalitate, după cum fiecare element al său poate fi considerat un subsistem cu o structură proprie. Acest aspect scoate în evidență o organizare în structuri ierarhice a lumii.

Privit astfel, și învățământul funcționează ca un sistem cu o structură complexă și conține:

- 1) flux de intrări - input - resurse tehnico-materiale (spații, mobilier, material didactic), resurse financiare, resurse umane;
- 2) proces - desfășurarea activităților didactice, metodice, științifice, cultural-sportive;
- 3) flux de ieșiri - output - rezultatele reflectate în performanțele învățării elevilor și studenților.

Sistemul de învățare face parte din suprasistemul social; acesta *comandă* prin anumite cerințe social-economice, culturale, formulate sub formă de scopuri și obiective. Sistemul de învățământ *execută*, iar rezultatele reflectate în calitatea pregătirii și perfecționării școlare, universitare, profesionale sunt evaluate.

Procesul de învățământ se prezintă astfel, ca un ansamblu de activități organizate și dirijate care se desfășoară etapizat, în cadrul unor instituții specializate, sub îndrumarea unor persoane pregătite în acest scop, în vederea îndeplinirii anumitor obiective instructiv-educative (5, p.182).

În cadrul procesului de învățământ se desfășoară următoarele tipuri de activități:

- 1) de predare, învățare, evaluare;
- 2) manageriale;
- 3) economico-financiare;
- 4) administrativ-gospodărești;
- 5) în afara clasei și a școlii.

Fiecare dintre acestea are anumite particularități, în funcție de natura activității, de tipul de școală și treapta de școlarizare.

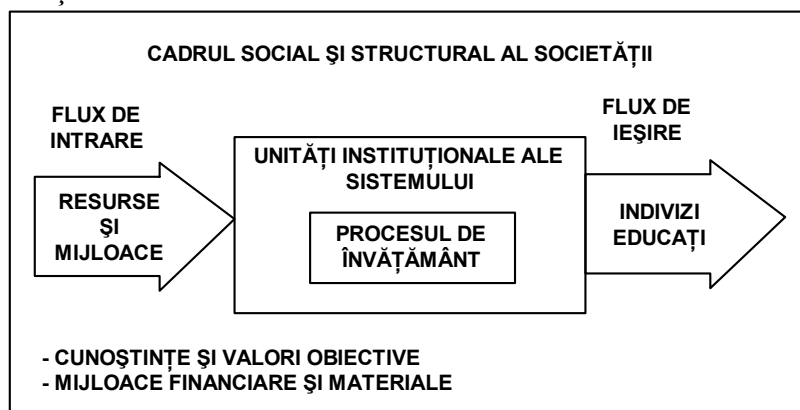


Fig.VI.1. Schema relației funcționale dintre sistemul de învățământ și procesul de învățământ după H. Coombs (6, p.187)

Rezultă că în interiorul sistemului de învățământ se stabilesc relații între diferitele lui niveluri, în funcție de scopurile principale. Nivelul preșcolar asigură pregătirea copiilor pentru învățământul școlar; învățământul școlar (liceal) pregătește elevii pentru a deveni studenți, absolvenții se vor perfecționa sub diferite forme.

La toate aceste niveluri se realizează un proces de învățământ pe baza programelor, manualelor, proces de predare - învățare - evaluare.

2. Predarea - învățarea - evaluarea

Procesele fundamentale ale actului didactic sunt: predarea, învățarea, evaluarea.

2.1. Predarea

Este activitatea de transmitere, de comunicare a informațiilor, de formare a priceperilor și deprinderilor. Operațiile implicate în această activitate sunt: selecția materialului, structura logică a conținutului, alegerea metodelor de învățământ și a materialelor didactice, stabilirea formelor de organizare a instruirii. Predarea nu este un scop în sine ci facilitează învățarea în relație cu elevul, studentul, adultul.

2.2. Învățarea

În relația didactică învățarea este procesul de selecție, prelucrare și asimilare a celor transmise (informații, deprinderi, priceperi). Învățarea depinde de calitatea predării, dar și de gradul de receptivitate, de capacitățile celui ce învață. Legătura dintre predare și învățare se face prin îndrumări asupra învățării, a studiului individual: deprinderi de lectură, selectarea ideilor, rezolvarea de probleme, de elaborare a fișelor, a conspectelor, a rezumatelor etc., cât și prin crearea fondului motivațional al receptării și asimilării, iar apoi prin introducerea elementelor asimilate în structurile cognitive proprii.

2.3. Evaluarea

Este necesară pentru a constata acumulările și transformările comportamentale, a le aprecia din punct de vedere cantitativ și calitativ.

3. Caracteristicile procesului de învățământ

3.1. Procesul de învățământ - proces de cunoaștere

Prin disciplinele de învățământ se obține experiența de cunoaștere, se însușesc cunoștințe din diferite domenii, se elaborează modul de reflectare. Deci procesul instruirii are ca scopuri principale: cultura generală, cultura profesională și de specialitate, concepția despre lume și viață.

3.2. Procesul de învățământ - proces bilateral

Procesul de instruire se realizează în cadrul relației de comunicare educator/ /profesor (emittor) și elev/student (receptor).

În această relație de comunicare didactică se realizează transmiterea/predarea - asimilarea cunoștințelor, formarea priceperilor și deprinderilor. Caracterul bilateral este rezultatul interpretării procesului de învățământ prin prisma interacțiunii dintre profesori și elevi. Conlucrarea dintre cei doi factori presupune atât asigurarea rolului conducător al profesorului, cât și participarea activă a elevului. Rolul conducător al profesorului se manifestă prin coordonarea procesului de învățământ în conformitate cu anumite legități interne ale acestuia; participarea activă a elevului se manifestă prin antrenarea personalității în ansamblul ei, prin posibilitatea exprimării libere a părerilor, prin efort real pentru asimilarea cunoștințelor etc.

3.3. Procesul de învățământ - proces informativ-formativ, instructiv-educativ

Prin disciplinele de învățământ se transmit cunoștințe sau informații al căror conținut psihologic este format din reprezentări, noțiuni, concepte, relații etc. structurate în sisteme de cunoștințe prin limbaje specifice de matematică, fizică, chimie, istorie, geografie, biologie etc.

Procesul de învățământ are caracter informativ deoarece se urmărește transmiterea și însușirea unui volum de cunoștințe. Se formează de asemenea priceperi și deprinderi senzoriale, motrice, intelectuale - de observare, de ascultare, de mănuire a unor aparate de scris, citit, calcule de rezolvare a problemelor, de analiză literară, gramaticală etc. Prin intermediul informațiilor, al cunoștințelor, se formează capacități de cunoaștere (memorie, gândire, imaginație etc.),

strategii de cunoaștere (inductive, deductive, algoritmice etc.), atitudini față de cunoaștere, de învățare, curiozitate, dorința de nou).

Procesul de învățare este un proces instructiv (similar celui informativ) prin faptul că mobilizează, ordonează și disciplinează intelectul, determină conduita de autoinstruire. Caracterul educativ vizează stimularea și dirijarea dezvoltării personalității elevului și studentului: educarea aptitudinilor, intereselor, a trăsăturilor pozitive de voință și caracter.

3.4. Procesul de învățământ - proces informațional

Omul ca ființă bio-psiho-socio-culturală este un sistem informațional. Ca sistem relațional, comunicant, omul realizează un schimb de informații în raportul său cu mediul. Educația, ca relație dintre subiect și obiect, presupune un schimb de mesaje reprezentate de ansambluri de semne (materiale obiectuale, fenomene naturale, atitudinale, convenționale-lingvistice).

Efectul relației se constituie într-un ansamblu de schimbări comportamentale - cunoștințe, proceperi, deprinderi, atitudini. Aceste rezultate vor fi analizare, deficiențele corectate iar fluxul informațional următor va fi perfectat prin corecțiile aduse.

3.5. Procesul de învățământ - proces cibernetic

Această caracteristică scoate în evidență modul de funcționare a procesului de învățământ ca un tip special de comandă și control, de dirijare a activității de învățare și formare a personalității umane.

Transmiterea de cunoștințe corespunde comenzii, iar conexiunea inversă corespunde controlului.

Articularea celor două funcții și respectiv a legăturilor informaționale corespunzătoare, directe și inverse, conferă procesului de învățământ proprietatea autoreglării. În acest fel, modelul cibernetic al procesului de învățământ oferă posibilitatea unei cunoașteri mai profunde a funcționalității sale, sugerând noi modele practice de realizare referitoare la actul comunicării prin prelucrarea mai riguroasă a informației didactice.

4. Comunicarea didactică în cadrul procesului de învățământ

Procesul de învățământ este, în primul rând, un proces de comunicare între profesor și elev, având loc un schimb de mesaje cu scopul realizării unor obiective pedagogice în condiții optime (adică la un nivel de performanță înalt, și cu cheltuieli mici de energie fizică și nervoasă și de timp).

Comunicarea didactică se definește ca schimbul de informații cu conținut specific, între profesor și elevi. Se realizează *oral* (aproximativ 70% din timpul destinat instruirii), *în scris*, pe cale *vizuală* sau prin *gesturi*.

Scopul comunicării didactice este:

- 1) transmitere și asimilare a informației;
- 2) rezolvare de probleme;
- 3) formare a unor capacități, convingeri, sentimente și atitudini;
- 4) adoptare a unor decizii referitoare la strategiile didactice, tehnici de învățare; orientare școlară și/sau profesională etc.;

Eficiența comunicării didactice se relevă în următoarele caracteristici sau calități (Jinga I., Elena Macavei, 1998):

1. ale profesorului:

- claritatea mesajelor;
- precizia acestora (evitarea ambiguităților);
- utilizarea unui limbaj adecvat și accesibil nivelului de înțelegere și corespunzător vârstei elevilor;
- structurarea logică a informațiilor;

- prezentarea interesantă a materiei predate;
- asigurarea unui climat adecvat comunicării.

2. *ale elevilor:*

- capacitatea de concentrare (pentru recepționarea și înțelegerea mesajelor transmise);
- stăpânirea unor cunoștințe anterioare necesare învățării care urmează;
- prezența motivației învățării;
- cunoașterea limbajelor utilizate de profesor (sau calculator în cazul I.A.O.).

În comunicarea didactică pot apărea anumite *obstacole* cum ar fi:

- 1) supraîncărcarea (dorința profesorilor de a spune “tot”, criza de timp);
- 2) folosirea unui limbaj inaccesibil elevilor;
- 3) împărțirea neuniformă a materialului predat;
- 4) starea de oboseală a elevilor/studentilor sau indispoziția profesorilor;
- 5) atmosfera tensionată sau zgomotoasă.

Pentru îmbunătățirea comunicării didactice, profesorii trebuie să respecte anumite cerințe, reguli, cum ar fi:

- 1) vorbirea corectă, deschisă, directă (care înlătură distorsiunea mesajelor);
- 2) încurajarea feed-back-ului din partea elevilor;
- 3) ascultarea atentă, răbdătoare și încurajatoare a mesajelor primite din partea elevilor;
- 4) folosirea mai multor forme de comunicare didactică pentru același tip de mesaje (orală și vizuală în același timp);
- 5) repetarea mesajelor mai complexe.

Profesorul - diriginte folosește comunicarea (individuală și în grup) pentru a analiza și soluționa diferite probleme specifice categoriei de vârstă a elevilor. El trebuie să știe să conducă dezbaterile, să-i asculte pe elevi cu atenție, cu respect, să-i încurajeze în rezolvarea problemelor discutate.

Când trebuie să le comunice unor elevi anumite decizii, diriginții vor face acest lucru după o pregătire a celor vizați cu tact pedagogic, explicând și argumentând decizia, pentru ca aceasta să fie înțeleasă, deci să aibă valoare educativă.

În activitățile didactice există o comunicare nonverbală ce se realizează prin mai multe canale (3, p.141):

1. **paralimbaj** (înălțime, ton volum, tărie, pauză etc.). Informația verbală își poate modifica semnificația în funcție de implicarea paralimbajului. Un exemplu în care intonația, accentul, pauza, oferă pe rând, alte semnificații aceleiași materie verbal este următorul:
 - **STUDENTII** anului IV participă activ la practica pedagogică.
 - Studenții **ANULUI IV** participă activ la practica pedagogică.
 - Studenții anului IV **PARTICIPĂ ACTIV** la practica pedagogică.
 - Studenții anului IV participă activ la **PRACTICA PEDAGOGICĂ**.

De asemenea sunt cercetări actuale în pedagogie care urmăresc valoarea comunicativă a tăcerii (a pauzelor de vorbire). Fiecare cadru didactic știe din experiență că există la clasă tăceri-nedumeriri, tăceri-vinovății, tăceri-proteste, tăceri-aprobări, tăceri-provocatoare, tăceri-indiferente, tăceri-obositoare, tăceri-stimulative, tăceri-condamnări, tăceri-zgomotoase, tăceri-pedeapsă etc., manifestate atât de elevi cât și de profesori.

1. *mișcarea corpului:*

- emblemele: mișcări ce se traduc direct în cuvinte (de exemplu semnul mâinii de a lua loc);
- ilustratorii: a arăta cu mâna direcția, mărimea etc.;
- reglatorii: a te pregăti să asculți, ridicând ochii, “ciulind” urechile;
- expozitorii: a roși de rușine;

- adaptorii: situații neverbale, relaționale (a strânge mâna, a saluta).
- 3. **tipologia corpului** (ectomorf, mezomorf, endomorf);
- 4. **atractivitate;**
- 5. **împodobirea corpului;**
- 6. **spațiul și distanța** (ca indicatori ai statului sau intimității);
- 7. **atingerea** (funcțional-profesională, social-politicoasă, călduros-prietenoasă, intimă-erotică);
- 8. **timpul când/cât are loc tranzația comunicățională.**

Bibliografie

1. Aebli H., *Didactică pedagogică*, E.D.P. București, 1973
2. Bruner J.S., *Pentru o teorie a instruirii*, E.D.P. București, 1970
3. Cucoș C., *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași, 1998
4. Dumitru Gh., *Comunicarea și învățarea*, E.D.P. R.A., București, 1998
5. Jugu I., Elena Istrate, *Manual de pedagogie*, Editura ALL Educațional, București, 1998
6. Macavei Elena, *Pedagogie*, E.D.P. București, 1997
7. Nicola I., *Tratat de pedagogie școlară*, E.D.P. R.A., București, 1996
8. * * * *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iași, 1995
9. Straton N., *Comunicarea*, Societatea de Știință și Tehnică, București, 1995

Capitolul VII

OBIECTIVELE EDUCAȚIONALE. IERARHIZAREA, CLASIFICAREA ȘI OPERAȚIONALIZAREA OBIECTIVELOR PEDAGOGICE

1. Conceptele de ideal, scop și obiective educaționale

Idealul educativ este o categorie fundamentală a pedagogiei, care semnifică finalitatea demersului educativ. El este un model anticipativ, o proiectare ideală, realizată ca rezultat al acțiunii instructiv - educative complexe și îndelungate.

Idealul educațional concentrează în sine modul sau tipul de personalitate cerut în condițiile sociale ale unei perioade istorice pe care educația este solicitată să-l formeze (6, p.69).

Înțelegând dimensiunea socială, cea psihologică și cea pedagogică ale oricărui ideal educativ, putem spune că acesta face legătura între ceea ce este și ceea ce trebuie să devină omul în procesul educației. Valoarea oricărui ideal rezidă în concordanța dintre posibilitate și realitate.

Conceptul de ideal educativ a ocupat un loc central în istoria gândirii și practicii pedagogice.

În antichitate, idealul educativ urmărea mai ales dezvoltarea fizică și militară a cetățenilor (în Sparta), sau dezvoltarea armonioasă a personalității “Kalokagathia = calos - frumos, aghatos - bine (Athena)”, în care se îmbină frumusețea fizică cu anumite calități morale și estetice.

În Evul Mediu s-a insistat asupra idealului religios și cel cavaleresc. Renașterea aduce cu sine un ideal umanist care include dezvoltarea personalității umane (libertatea, demnitatea individului). Iluminismul completează idealul educațional prin creditul imens acordat rațiunii umane ca instrument de stăpânire a naturii.

Dezvoltarea industriei, extinderea diviziunii sociale a muncii au adus o nouă viziune asupra educației, conform căreia trebuie să răspundă unor nevoi imediate ale mediului social. Teoria lui E. Durkheim asupra idealului care exprimă “conștiința colectivă”, toate acele calități intelectuale, fizice și morale, de care trebuie să dispună oamenii așa cum societatea îi vrea”, este semnificativă din acest punct de vedere (2, p.67).

Pentru J. Piaget, idealul este un sistem de valori morale, iar pentru G. Allport în definirea personalității importantă este stabilirea unei ierarhii de valori “cardinale” de altele marginale, secundare.

Se observă cum conținutul idealului educațional s-a modificat în funcție de o latură sau alta a personalității sale considerată dominantă într-o anumită perioadă și necesară a fi realizată prin educație.

Idealul educativ al societății democratice românești este un model de om conceput ca personalitate complexă, integrală, armonioasă, cu un evantai de calități intelectuale, morale, profesionale, estetice, fizice și care să se adapteze cu ușurință la schimbările cerute de progresul social, științific, tehnic, cultural, contemporan.

Scopul în mod restrâns reprezintă punctul final al acțiunii “ținta fixată conștient și anticipând o acțiune, reflectarea anticipativă a direcției și rezultatului unei acțiuni” (8, p.641).

Scopul educativ reprezintă deci o anticipare pe plan mintal a desfășurării și rezultatelor unei acțiuni educative.

Dacă idealul educațional se referă la finalitatea acțiunii educative în ansamblul ei, scopul vizează finalitatea unui sistem de acțiuni educaționale concrete.

Ca și idealul, scopul are o determinare psihologică (interese, trebuințe, convingeri etc.), o determinare subiectivă care-și pune pecetea asupra laturii intenționale a scopului, scopul fiind rezultatul conștientizării tendințelor, idealurilor și a trecerii lor prin filtrul personalității subiectului.

Obiectivele educaționale sunt anticipări ale rezultatului învățării ce se produce în cadrul unei secvențe educaționale (6, p.72).

Dacă scopul acoperă o arie mai largă de fenomene și anticipează finalități generale mai îndepărtate, obiectivul educativ se concentrează asupra rezultatului ce trebuie obținut într-o secvență didactică, concretă, proiectând acest rezultat într-o “formă dată”. Caracterul specific al obiectivului constă în aceea că anticipează rezultatul demersului educativ în termeni comportamentali precizând “cum va ști să răspundă elevul după parcurgerea unei secvențe de învățare” (Idem).

Dan Potolea susține că “în timp ce noțiunea de obiectiv indică achiziții concrete și controlabile (de exemplu o anumită cunoștință sau deprindere, susceptibilă de a fi verificată la încheierea unei lecții), scopul are în vedere evoluții mai largi, cognitive, afective etc. (sisteme de informații, abilități de gândire, convingeri), realizabile pe intervale mai mari de timp” (9, p.139).

El arată că în timp ce scopul poate rămâne la stadiul de dorință, obiectivul trebuie neapărat să fie finalizat.

Aceeași deosebire, chiar și dacă din altă perspectivă, este sesizată de Emil Planchard: “obiectivele constituie un element mai cantitativ și mai limitat decât scopurile educative”. Ele sunt intermediare, situate la mijloc, între activitățile de predare și punctul terminal al școlii. Se exprimă prin modificările prescrise, ușor verificabile, în conduita sau în comportamentul elevului (7, p.138).

Sintetizând, putem spune că **obiectivul este concretizarea didactică a scopului, forma operațională a acestuia**. El se referă de cele mai multe ori la manifestările exterioare, ușor de observat, cuantificat, verificat și înregistrat.

2. Ierarhizarea obiectivelor educaționale

În literatura pedagogică se prezintă des clasificarea obiectivelor operaționale propusă de V. și G. de Landsheere care le ierarhizează în funcție de gradul de generalitate (cf. 10, p.23). Rezultă astfel cele trei mari niveluri:

- 1) finalitățile și scopurile educației,
- 2) obiectivele definite după marile categorii comportamentale (taxonomiile) și
- 3) obiectivele operaționale (observabile, măsurabile).

D. Krathwolh distinge și el trei niveluri de ierarhizare:

- 1) **În primul nivel**, cel mai abstract se găsesc “**definiții destul de largi și generale**”, care sunt de mare ajutor în desfășurarea problemelor de instruire pentru a pune ordine în tipurile de cursuri și domeniile ce trebuie asigurate. Acest nivel, corespunzător idealurilor și scopurilor generale, se referă de obicei la o activitate ce se desfășoară pe parcursul mai multor ani (treapta de învățământ).
- 2) **La al doilea nivel** se găsesc **obiectivele specifice** la care ajungem prin “descoperirea scopurilor generale”. Obiectivele din acest nivel sunt foarte utile fiindcă ele constituie “blocurile” din care se construiește învățământul. Definite în termeni comportamentali, aceste obiective servesc scopurilor unei unități de instruire, ale unui curs sau secvență de curs.
- 3) **În a treia** și ultima categorie “găsim nivelul necesar pentru a crea” materiale educative - materiale care reprezintă aplicarea opțională a unei căi distincte (rar se întâmplă să fie incluse mai multe); ele ne permit atingerea unui nivel de analiză detaliată, ca de exemplu, “aceea pe care o găsim în învățământul programat” (5, p.25).

Dacă nivelul traduce în formă concretă, detaliată, ideile cu privire la scopurile pe care le avea în minte un profesor bun, idei având configurația pe care el o planificase la primul nivel, mai abstract, tot așa acest tip de analiză detaliată, pune la punct obiectivitatea planurilor de lecție

concrete, succesiunea lor în aceste planuri și nivelul de performanță cerut pentru a se putea declara că obiectivul este atins (Idem).

Ideea ierarhizării obiectivelor educaționale a generat desprinderea unor obiective pe termen lung, altele pe termen mediu și în sfârșit unele pe termen scurt; sau cu alte cuvinte, **obiective generale** cu valoare orientativă, permanentă și cuprinzătoare, **obiective medii**, pe profile, trepte și discipline școlare și, în fine, **obiective concrete sau operaționale**.

Dan Potolea, dezvoltând principiul analizei și ierarhizării pe nivele a obiectivelor, propune o schemă ce cuprinde trei nivele și cinci trepte:

1) primul nivel **include**:

a) treapta I - finalități educaționale de maximă generalitate (idealul educațional),

b) treapta II - obiectivul învățământului;

2) **al doilea nivel**, numit “de generalitate intermediară”, căreia îi aparțin:

a) treapta III - obiectivele pe cicluri și profile de școli,

b) treapta IV - obiectivele disciplinelor de învățământ;

3) **la cel de-al treilea nivel** se află obiectivele care indică comportamente observabile și chiar măsurabile, denumite obiective operaționale (treapta V).

Pe aceeași linie, apropiată de cele enunțate până aici, se înscrie și concepția lui Ion T. Radu, care de asemenea distinge trei niveluri:

1) finalitățile sau scopurile generale;

2) obiectivele intermediare specifice;

3) obiectivele operaționale concrete.

Primele sunt sintetice, orientative, incluzând decizii de politică școlară. Ele se circumscriu problemei idealului educațional în raport cu care variază: structurarea și transmiterea unui mod și stil de viață, culturi generale bazate pe valori morale autentice, transmiterea culturii generale, maturizarea unor stiluri de cunoaștere și acțiuni eficiente, maturizarea pentru activitatea profesională novatoare, dezvoltarea intereselor și gustului estetic, formarea cunoștințelor ecologice, realizarea propriei persoane, relațiile cu natura, societatea și cu sine, maturizarea socio-afectivă pentru viața de familie, dezvoltarea capacităților fizice ale persoanei etc. După Ioan Jinga, obiectivele generale trebuie să fie realizate de toți educatorii care acționează în cadrul sistemului de învățământ într-un timp îndelungat. El enumeră țelurile și finalitățile specifice anumitor sisteme educative: “militarul” (Sparta), “Kallokagathonul” (Atena), “omul erudit, virtuos și pios (Comenius), “omul liber și bun de la natură” (Rousseau), “gentlemanul” (J. Locke), “omul de caracter” (Herbart) etc.

Scopurile generale ale educației prin derivare se transpun în “obiective educaționale intermediare de nivel mediu de generalitate”. La rândul lor, acestea sunt de două tipuri:

1) obiective specifice unei trepte de învățământ (cicluri de școlarizare);

2) obiective pe tipuri și profiluri de pregătire școlară și profesională.

De exemplu, pentru învățământul primar ca obiective specifice amintim:

1) dezvoltarea fizică armonioasă,

2) dezvoltarea intelectuală,

3) dezvoltarea vorbirii,

4) însușirea unor cunoștințe despre natură etc.

Învățământul gimnazial ar avea ca obiective specifice intermediare dezvoltarea fizică și intelectuală, formarea elementară moral-cetățenească.

Liceul își propune asimilarea unor cunoștințe de bază în domeniul științelor fundamentale, școlile profesionale și de meserii, formarea deprinderilor și abilităților necesare exercitării unei profesii, iar învățământul superior - formarea unor specialiști.

În stabilirea acestor obiective este recomandat să se pornească de la profesiograma meseriilor pentru care se pregătesc elevii “private prospectiv”, în raport cu dezvoltarea tehnicii și tehnologiilor, a cercetării științifice, cu progresele previzibile din toate domeniile de activitate. Prin aceasta se vizează și pregătirea elevilor (studentilor) pentru autoinstruire, autoeducație și educație permanentă.

Obiectivele disciplinelor de învățământ derivă din obiectivele enunțate anterior, dar ele sunt elaborate și în funcție de structura logică a științelor, epistemologia și logica didactică, legată de legitățile psihologiei învățării prin prisma mai ales, a dezvoltării stadiale a inteligenței.

Obiectivele operaționale concrete stabilite pe capitole, sisteme de lecții și pe lecții. I. Jinga apreciază că numai obiectivele aflate pe această treaptă “sunt practic realizabile într-o singură secvență de activitate didactică” (4, p.174-176).

De exemplu, într-o lecție de istoria românilor profesorul își propune ca obiectiv operațional cunoașterea lui Mihai Viteazul; pentru aceasta prezintă faptele domnitorului, (încetarea plății tributului și luptele temerare cu armatele turcești, încercarea de a uni cele trei țări românești etc.). Obiectivul operațional poate fi testat prin întrebări la sfârșitul lecției sau în lecțiile următoare.

Obiectivele operaționale derivă din primele două, cum de altfel și cele intermediare derivă din cele generale. Obiectivele generale au pe lângă semnificația orientativă față de cele medii și operaționale și una interogativă.

3. Clasificarea obiectivelor pe domenii și clase comportamentale. Taxonomiile

Taxonomiile, ca teorii și abordări sistematice clasificatoare, s-au impus prin cercetările lui B. S. Bloom și a colaboratorilor săi. Etimologic, noțiunea de taxonomie provine din limba greacă veche (în care taxis = așezare și nomis = lege), traducându-se “lege a așezării” sau modul de așezare a elementelor într-un sistem.

Acest termen a fost utilizat la început de biologie și înseamnă “teoria clasificării”. Astfel, în acest domeniu taxonomia apare prezentată drept “sistematică”, adică modalitatea științifică de clasificare a speciilor; prin extensie, cuvântul a ajuns să desemneze știința clasificării în general, iar apoi clasificarea deliberată (taxonomie botanică, zoologică etc.). Și în pedagogie cel mai larg sens al termenului de taxonomie este acela de clasificare. Paul Popescu Neveanu consideră că obiectul taxonomiei îl reprezintă “legile, criteriile și configurațiile clasificărilor de la cele biologice care sunt tipice” (8, p.103).

Demersul taxonomic contemporan continuă structura tradițională a proceselor psihice în cele trei grupe:

- 1) cognitive,
- 2) afective,
- 3) psihomotorii.

“Taxonomia obiectelor cognitive”, lucrare publicată de B. Bloom în 1956 a avut un mare succes în America și Europa, menținându-și valoarea până astăzi.

Bloom propune o clasificare a obiectivelor în trei domenii: cognitiv, afectiv, psihomotor. Pe lângă el, de domeniul cognitiv s-au mai ocupat Guilford Gagné-Marille, D. Hainaut etc. De domeniul afectiv s-a ocupat cu succes Krathwohl, cel psihomotor fiind cel mai puțin studiat.

3.1. Taxonomii în domeniul cognitiv

Taxonomia în domeniul cognitiv a lui B.S. Bloom poate fi prezentată sistematic printr-o structură ce cuprinde șase clase: cunoașterea, comprehensiunea, aplicarea, analiza, sinteza și evaluarea.

1. **Cunoașterea** - achiziționarea cunoștințelor prin memorare:

- a) cunoașterea datelor particulare:

- ⇒ cunoașterea terminologiei (a termenilor utilizabili),
 - ⇒ cunoașterea faptelor particulare concrete;
 - b) cunoașterea căilor care permit prelucrarea datelor particulare:
 - ⇒ cunoașterea convențiilor (regulilor),
 - ⇒ cunoașterea tendințelor de evoluție a unui fenomen,
 - ⇒ cunoașterea clasificărilor,
 - ⇒ cunoașterea criteriilor,
 - ⇒ cunoașterea metodelor,
 - 2. **Comprehensiunea** - înțelegerea:
 - a) transpunerea sau traducerea dintr-un limbaj în altul;
 - b) interpretarea, inclusiv rezumatul sau comentariul;
 - c) extrapolarea, adică extinderea tendinței dincolo de limitele datelor prezentate.
 - 3. **Aplicarea** - folosirea abstracțiilor în situații particulare și concrete.
 - 4. **Analiza** - separarea, deosebirea elementelor sau aspectelor:
 - a) analiza elementelor;
 - b) identificarea relațiilor;
 - c) sesizarea principiilor de structurare, de organizare.
 - 5. **Sinteza** - îmbinarea elementelor:
 - a) definirea unui concept;
 - b) elaborarea unui plan de acțiune;
 - c) deducerea unor noi abstracții dintr-un context de abstracții.
 - 6. **Evaluarea** - aprecierea:
 - a) utilizarea unor criterii interne, logice, de apreciere precum coerența și rigoarea;
 - b) utilizarea unor criterii externe, o lucrare nouă comparând-o cu alta veche, a cărei valoare a fost însă recunoscută.
- Din analiza celor șase clase și a celor 21 de tipuri sau trepte ale obiectivelor cognitive ale taxonomiei lui Bloom, rezultă o coordonare ierarhică a celor două mari categorii de obiective:
- a) **informative**, din prima clasă, “cunoașterea”;
 - b) **formative**, deprinderile intelectuale și capacitățile specifice în clasele 2-6, a căror funcționalitate are în vedere nivelurile și modurile în care se lucrează cu cunoștințele achiziționate.
- J.P. Guilford a elaborat un model tridimensional al intelectului, care subliniază caracterul ierarhic al “operațiilor” și produselor și care stă la baza clasificărilor cognitive ale lui E. De Corte și colaboratorilor săi.
- După Guilford prima dimensiune a gândirii cuprinde **operațiile**, adică acțiunile, a doua cuprinde **conținuturile**, iar ultima cuprinde **produsele**, adică rezultatul prelucrării mintale a informației. În total, Guilford distinge 5 operații, 4 conținuturi și 6 produse:
- A) **operații**:
 - 1) cunoașterea,
 - 2) memoria,
 - 3) gândirea convergentă,
 - 4) gândirea divergentă,
 - 5) evaluarea;
 - B) **conținuturile**:
 - 1) figurative,
 - 2) simbolice,

- 3) semantice,
- 4) comportamentale;

C) **produsele:**

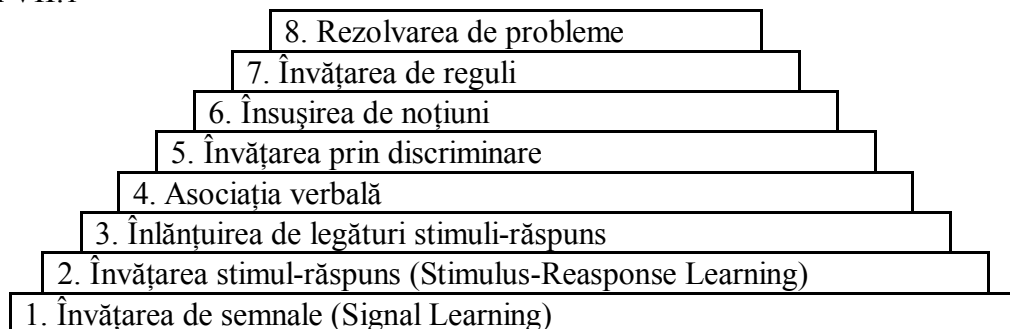
- 1) unitățile,
- 2) clasele,
- 3) relațiile,
- 4) sistemele,
- 5) transformările,
- 6) implicațiile;

Relativ asemănătoare taxonomiilor lui Bloom și Guilford este și structura ierarhică a celor 8 tipuri de învățare propuse de Robert M. Gagné. Tipurile de învățare sunt apreciate ca niveluri “adaptive și performanțele dintre factorii care condiționează învățarea”. Structura tipurilor de învățare propusă de Gagné poate fi reprezentată pe o scară ale cărei trepte sunt următoarele:

- 1) **Învățarea de semnale** (Signal Learning), tipul cel mai simplu, desemnând reflexul condiționat din experiențele lui Pavlov (cazul sugarului care-și recunoaște mama după imaginea vizuală, nu numai după voce).
- 2) **Învățarea stimul-răspuns** (Stimulus-Response Learning), unde apare “legea efectului”, descoperită de Thorndike. Acest mod de învățare implică o selecție a răspunsurilor, performanța depinzând de întărirea realizată (pozitiv - prin recompense, negativ - prin sancțiuni).
- 3) **Învățarea în lanț** (Chaining), adică înlănțuirea de relații de tipul stimul-răspuns (o mișcare declanșează pe cea următoare). Copilul a învățat că dacă va cere un obiect îl va primi, iar acesta va fi utilizat apoi la joacă. Un alt exemplu este cel al învățării unei serii de mișcări: mersul pe bicicletă înotul, scrisul.
- 4) **Asociația verbală** (Verbal Association) este forma de înlănțuire în care jocul stimulilor concreți este luat de cuvinte. Aici intervine un proces de codificare (Sensul cuvintelor) care delimitează domeniul perceptiv-motric de cel intelectual.
- 5) **Învățarea prin discriminare** (Discrimination Learning), când omul reușește să facă distincții fine, să dea răspunsuri clare unor stimuli care prezintă similitudini din punct de vedere fizic (exemplu: deosebirea dintre o insectă și un păianjen).
- 6) **Învățarea conceptelor** (Concept Learning), presupune desprinderea de planul senzorial, formarea capacității de generalizare și abstractizare în scopul folosirii cuvintelor (conceptelor) în cazuri adecvate.
- 7) **Învățarea regulilor** (Role Learning), adică o legătură între concepte (noțiuni). Este vorba atât de reguli gramaticale, dar și de legi ale naturii, de formule matematice.
- 8) **Rezolvarea de probleme** (Problem Solving) reprezintă tipul cel mai complex, dar și superior, de învățare, care presupune combinarea unor reguli cunoscute pentru a se ajunge la o soluție sau la noi probleme. Uneori trebuie concepute și reguli noi.

Meritul taxonomiei lui Gagné este acela de a fi arătat că cele 8 tipuri de învățare se presupun unele pe altele (8 presupune pe 7, 7 pe 6 etc.). Profesorii nu pot antrena școlarii în soluționarea unor probleme, fără ca aceștia să fi realizat în prealabil forme de învățare mai simple. În acest fel profesorul trebuie să gândească analitic proiectul de lecție și obiectivele ce și le propune. Tipurile de învățare propuse de Gagné se pot reprezenta printr-o piramidă tabel (tabelul VII.1)

Tabelul VII.1



3.2. Taxonomii în domeniul afectiv

Pentru domeniul afectiv s-au bucurat de succes contribuțiile lui Krathwohl. Taxonomia lui Krathwohl *presupune 5 clase de obiective afective, folosind criteriul interiorizării*. După Dan Potolea, cele 5 clase de obiective ale lui Krathwohl descriu un continuu afectiv, marcând etapele posibile în asimilarea și practicarea unor valori, norme etc. Clasele de obiective distinse de pedagogul american sunt:

- 1) **Receptarea**, conștiința unui fapt, a unei valori, a unei situații, atenția dirijată sau preferențială pentru un stimul. În cazul receptării ca treaptă elementară de atitudine afectivă, elevul trăiește o anumită emoție față de activitatea didactică (lecție) respectivă, dar aceasta este de mică intensitate sau dacă are o intensitate ceva mai mare nu durează mult.
- 2) **Răspunsul**, care presupune un minim de circuit afectiv. Formele acestei clase de obiective sunt: asentimentul (elevul acceptă regulile procesului de învățământ); voința de a răspunde (elevul dorește să învețe); satisfacția de a răspunde (elevul este mulțumit de ceea ce învață), deci atât reacții de adeziune cât și de bucurie și entuziasm.
- 3) **Valorizarea**, în sensul de formare a unei convingeri. Valorizarea se deosebește de răspuns, pentru că în cazul ei motivația activității de învățare este una interioară (elevul dorește să învețe chiar dacă profesorul nu-i cere acest lucru direct). Valorizarea devine astfel un comportament atitudinal bazat pe aderarea la o valoare, acceptarea acestei valori și angajarea în conformitate cu ea.
- 4) **Organizarea**, conceptualizarea, sedimentarea unui sistem de valori, a relațiilor dintre acestea. Organizarea în sistem a valorilor presupune ordonarea lor, capacitatea de a deosebi ceea ce este bine de ceea ce este rău, ceea ce este mai bine de ceea ce este mai puțin bine etc. Obiectivul afectiv al organizării presupune capacitatea elevului de a reacționa în conformitate cu un sistem de valori, cu o ierarhizare a acestora.
- 5) **Caracterizarea** printr-o valoare a unui sistem de valori care au direcționat comportamentul individului, încât acesta li s-a adaptat. Acest sistem de valori a general un sistem de atitudini care dă posibilitatea individului să-și exprime personalitatea în orice împrejurare (de exemplu atitudinea filozofică și morală fundamentală a unui individ).

Analiza obiectivelor afective demonstrează legătura dintre acest domeniu și cel cognitiv. O analiză comparativă a celor două domenii arată adeseori imposibilitatea disocierilor, astfel încât de cele mai multe ori urmărirea unor obiective cognitive poate pregăti realizarea unor obiective afective și invers. De altfel, în școală trebuie să se urmărească în permanență îmbogățirea cognitivului cu afectivul.

3.3. Taxonomiile obiectivelor psihomotorii

Taxonomiile obiectivelor psihomotorii sunt mai puțin studiate. Cele mai cunoscute modele sunt ale lui E.J. Simpson și A.J. Harrow. Acestea folosesc **criteriul relativei dificultăți sau gradul de stăpânire a unei deprinderi motrice**.

În funcție de acest criteriu, taxonomia domeniului psihomotor cuprinde 7 nivele comportamentale:

1. **percepția**, care pregătește deprinderea motrică ajutând la descifrarea ei senzorială și la stimularea însușirii ei;
2. **dispoziția** de a săvârși o acțiune, oferă starea de pregătire pentru efectuarea unui act motor;
3. **răspunsul**, ca act comportamental observabil, format din priceperi, capacități etc. și bazat pe imitație, încercare și eroare;
4. **automatismul** ca deprindere motrică finalizată, adică formată pentru îndeplinirea unui fapt;
5. **reacția**, răspunsul complex, bazat pe un înalt nivel de îndemânare, ce facilitează îndeplinirea unui act cu mare ușurință și eficiență;
6. **adaptarea**, adică modificarea voluntară a mișcărilor;
7. **creația** sau construirea unor noi sisteme de mișcări.

Harrow consideră că numai ultimele trei niveluri ale acestui sistem pot fi folosite pentru definirea obiectivelor comportamentale, primele două nefiind observabile, iar nivelurile trei și patru reprezintă doar momente ale învățării motorii și nu pot fi evaluate. Taxonomia obiectivelor psihomotorii se folosește mai mult în învățământul profesional și în sport.

Cunoașterea taxonomiilor obiectivelor, oferă educatorului o modalitate de a lucra după niște finalități educaționale care-i permit alcătuirea de proiecte didactice consistente. Evident că modelele existente sunt susceptibile de îmbunătățiri și abordări critice, pentru că oricât de elaborat ar fi modelul, el nu poate acoperi marea complexitate a cerințelor de formulare a lor. Multe revin profesorului conform principiului că numai personalitatea formează personalități, sau numai omul formează oameni.

4. Obiectivele operaționale

Acestea sunt obiectivele apropiate pe care elevul trebuie să le obțină la sfârșitul unei secvențe didactice (lecție, lucrare de laborator, excursie, vizită). Obiectivele operaționale se mai numesc și **obiective performative (categorii de performanțe ce pot fi observate)**.

Obiectivele operaționale răspund la întrebările: **ce trebuie să știe sau / și ce trebuie să știe să facă elevul la sfârșitul secvenței didactice**. Operaționalizarea presupune deci transpunerea unui obiectiv în termeni de acțiune, operații, manifestări didactice observabile. Enunțarea obiectivelor operaționale sub forma comportamentelor observabile și “măsurabile” se face cu ajutorul “verbelor de acțiune”. Au fost elaborate seturi de “cuvinte acțiuni” folosite de profesor, care permit trecerea de la procesele mintale la comportamente observabile. Pentru aceasta trebuie respectat principiul accesibilității, formulând performanțele în mod gradat, de la simplu la complex, ghidându-se după treptele de performanță din tabelul VII.2 (cf.1, p.13).

Tabelul VII.2

TREAPTA	NIVELURI DE PERFORMANȚĂ
I - elevul trebuie să știe să:	definească, reproducă, enumere
II = I+/-/-/-/-/+/-/-/-/-/-	identifice, clarifice, ordoneze, aplice, modeleze etc.
III = I+II+/-/-	analizeze, compare, formuleze concluzii, să rezolve etc.
IV = I+II+III+/-/-/-/-/-	explice, argumenteze, judece, critice, interpreteze etc.

Există diferite **tehnici de operaționalizare** dintre care cele mai cunoscute sunt ale lui R. Mager și G.D. Landsheere.

Procedeul lui Mager cuprinde trei pași:

- a) identificarea performanței finale,
- b) identificarea condiției în care se produce respectivul tip de comportament,
- c) identificarea nivelului de perfecționare a performanței, necesară pentru ca ea să fie acceptată.

De exemplu (în gramatică):

- a) performanța: elevul să știe realiza acordul adjectivului cu substantivul după gen și caz;
- b) condiția: având un text dat;
- c) nivelul performanței: constituirea în mod individual a unui număr determinat de propoziții corespunzătoare.

O altă tehnică de operaționalizare este cea propusă de G. de Landsheere. Conform acesteia, formularea unui obiectiv operațional trebuie să răspundă complet, fără ambiguitate și cu coerență la următoarele întrebări:

- a) cine va produce comportamentul dorit ?
- b) ce comportament observabil va dovedi că obiectivul este atins ?
- c) care va fi produsul acestui comportament (performanța) ?
- d) în ce condiții trebuie să aibă loc comportamentul ?
- e) pe temeiul căror criterii ajungem la concluzia că produsul este satisfăcător ?

Deci, operaționalizarea obiectivelor educaționale impune:

- a) cunoașterea subiectului, respectiv a elevului;
- b) descrierea comportamentului;
- c) precizarea performanței;
- d) definirea condițiilor de realizare;
- e) stabilirea criteriilor de evaluare.

De exemplu ("Tehnica producerii de furaje"):

- a) elevul de clasa a XII-a;
- b) trebuie să știe să identifice speciile leguminoase dintr-o pajiște;
- c) determinând ponderea lor în covorul vegetal al pajiștii;
- d) în condițiile de vegetație și în depozitul de fân;
- e) folosind metodele de lucru în câmp și metodele de lucru în depozit; cunoscând determinarea indicilor și prezentarea datelor exacte dintr-o anumită pajiște.

Un alt exemplu, de obiective operaționale exprimate corespunzător la Botanică (clasa a V-a), la lecția "Celula vegetală": pornindu-se de la obiectivul fundamental care trebuie atins (cunoașterea de către elevi a formei și structurii vegetale în vederea formării și consolidării noțiunii de celulă), pot fi formulate următoarele obiective operaționale (elevii la sfârșitul lecției vor putea):

- a) să aleagă cel mai potrivit material vegetal pentru studiul microscopic al celulei vegetale;
- b) să execute corect preparate microscopice pentru studiul microscopic al celulei vegetale;
- c) să recunoască și să denumească principalii constituenți celulari (membrană, citoplasmă, nucleu, vacuole, cloroplaste);
- d) să descrie principalii constituenți celulari;
- e) să redea grafic (schiță, desen) forma celulei vegetale și principalii constituenți ai celulei vegetale (3, p.100).

Desfășurarea secvențelor didactice pe baza obiectivelor operaționale prezintă avantaje: de exemplu se poate observa dacă ele sunt în concordanță cu finalitățile și scopurile educației; de

asemenea, permit o mai ușoară alegere a mijloacelor de instruire, o imagine mai clară a scopului urmărit, o mai bună evaluare a elevilor etc.

Totuși nu trebuie neglijat faptul că stabilirea lor este o acțiune destul de grea, riscând rămânerea la obiective banale pe de o parte, iar pe de altă parte nu toate obiectivele pot fi operaționalizate și evaluate. “Depășirea limitei” și încercarea de a operaționaliza totul, poate avea consecințe nefaste: “automatizarea” predării-învățării, fărâmițarea procesului de predare într-un număr mare de obiective pentru un sistem de lecții (zeci, sute), care îngreunează asimilarea cunoștințelor.

În concluzie, atât obiectivele care se pot operaționaliza, cât și cele care nu pot fi supuse acestui procedeu, trebuie să fie cât mai bine precizate de profesor și urmărite pentru a fi atinse prin strategii adecvate. Obiectivele sunt valoroase prin conținutul lor științific, cultural, axiologic, ele contribuind la asimilarea unor cunoștințe funcționale, a unor deprinderi (intelectuale, psihomotorii), priceperi precum și a unor trăsături de personalitate.

5. Obiectivele educației intelectuale

Este acea latură a educației care contribuie la asimilarea valorilor umaniste și științifice, precum și la dezvoltarea capacităților intelectuale, a funcțiilor cognitive și instrumentale.

Rezultă din actuala definiție două aspecte fundamentale: unul informativ, care se referă la cantitatea și calitatea informației științifice și urmărește ce se asimilează și transmite, iar celălalt formativ, care are în vedere efectele asimilării informației asupra intelectului uman în dezvoltarea sa.

În funcție de interpretarea relației între cele două aspecte s-au conturat două teorii pedagogice opuse. Conform primei teorii, important este ca prin educația intelectuală să se asimileze o cantitate cât mai mare de cunoștințe, care să-i ofere omului posibilitatea de a răspunde solicitărilor externe prin asociații de idei, căci cu cât cineva posedă o cantitate mai mare de cunoștințe, cu atât posibilitățile de răspuns sunt mai mari.

Celalaltă teorie susține că preocuparea de bază a educației intelectuale trebuie să fie îndrumarea și stimularea dezvoltării intelectului, înzestrarea lui cu capacități necesare asimilării ulterioare a cunoștințelor necesare omului în activitatea desfășurată. Deci prin predare trebuie să cultivăm capacitățile intelectuale ale copilului.

Ambele teorii se consideră a fi unilaterale, restrângând funcțiile educației intelectuale. O înțelegere adecvată a relației dintre asimilarea de cunoștințe și dezvoltarea capacităților intelectuale bazată pe cercetările psihologiei contemporane impune concepția conform căreia dezvoltarea este rezultanta asimilării active și creatoare a unor cunoștințe selecționate în mod adecvat (8, p.85).

5.1. Informarea intelectuală

Se referă la asimilarea și transmiterea valorilor științifice și umaniste în conformitate cu anumite principii și norme didactice sau *ordonate într-un anume fel* cu scopul de a facilita înțelegerea și însușirea lor (Idem). *A informa* din punct de vedere intelectual, nu înseamnă a acumula în orice fel cât mai multe cunoștințe. Informarea intelectuală trebuie să fie legată de idealul educațional astfel încât să se asigure un echilibru între diferitele forme de cunoștințe: umaniste, realiste, teoretice, practice, de cultură generală, de specialitate opționale, facultative, fundamentale, aplicative etc.

Cunoștințele se transmit astfel încât să nu fie rupte unele de altele, ci să se structureze logic astfel încât cunoștințele noi să se integreze “în ansamblul constituit al cunoștințelor deja achiziționate și a simplificării și sistematizării conștiente a domeniului cunoștințelor utile” (2, p.53). În procesul de învățământ aceasta înseamnă că în cadrul fiecărui obiect de învățământ accentul trebuie pus pe însușirea și aprofundarea ideilor și conceptelor de bază, a celor mai

geniale. Deci, cei care sunt implicați în procesul de transmitere și asimilare a informației trebuie să urmărească însușirea principiilor fundamentale din cadrul diferitelor științe, nucleul acestora sau matricea conceptuală de bază a obiectului respectiv.

Paralele cu transmiterea și asimilarea informației, un alt obiectiv a educației intelectuale este dobândirea unor deprinderi și priceperi de muncă intelectuală (începând cu cele elementare de scris, citit, până la cele superioare, ca de exemplu: moduri de reținere și sistematizare a informațiilor, algoritmi de rezolvare a problemelor, modalități de realizare a cercetării științifice etc.) (12, 108).

5.2. Formarea intelectuală

Formarea intelectuală se desfășoară în strânsă interdependență cu procesul de informare . Odată cu transmiterea informației se urmărește activarea și dezvoltarea gândirii, a spiritului de observație, a intereselor de cunoaștere și a creativității. Se știe că o bună perioadă de timp educația urmărea dezvoltarea gândirii, apoi atenția ei s-a concentrat pe inteligență. Uneori s-a ajuns chiar la regândirea activității didactice, plecându-se de la măsurarea inteligenței prin intermediul testelor psihologice (coeficientul intelectual sau de inteligență Q.I., care reprezintă raportul dintre vârsta mentală sau intelectuală (V.I.) a unui individ și vârsta reală (V.R.), după

formula: $Q.I. = \frac{V.I.}{V.R.} \times 100$.

5.3. Creativitatea

Presupune, pe lângă inteligență, flexibilitate mentală și originalitate, fiind vorba de o gândire divergentă care caută în mai multe direcții, renunțând la drumurile sterile. De asemenea, creativitatea presupune imaginație, elemente de natură volitiv-afectivă, cum ar fi: pasiunea pentru activitate, curajul, perseverența, entuziasmul, independența în acțiune, factori dinamogeni ai acțiunii (Idem).

Guilford a identificat șase factori ai creativității :

- 1) fluiditatea gândirii,
- 2) flexibilitatea,
- 3) originalitatea,
- 4) elaborarea,
- 5) sensibilitatea față de probleme,
- 6) redefinirea,

dar modelul propus de Gauch, care cuprinde cinci factori, se consideră a fi mai complet, deoarece include și aspecte comportamentale. Cei cinci factori sunt:

- 1) aptitudini intelectuale,
- 2) atitudine interogativă,
- 3) flexibilitatea cognitivă,
- 4) sensibilitatea estetică (armonie, ordine, forme),
- 5) posibilitatea de sesizare a destinului, a încrederii creatorului în viitorul lui.

Creația este un proces complex la care participă întreaga personalitate pe baza acțiunii unitare a factorilor cognitivi, de personalitate, sociali.

Dintre factorii cognitivi cei mai importanți sunt: inteligența creatoare, care se manifestă în sensibilitate față de probleme, fluentă, flexibilitate și capacitate de definire, imaginație (intuiție, ingeniozitate, originalitate).

Factorii de personalitate interni care dinamizează creativitatea și o orientează se referă la motivațiile superioare, nivelul de aspirație, voința, interesele, sentimentele intelectuale și aptitudinile, temperamentul, aptitudinile speciale din domeniul științific, tehnic, artistic etc.

Factorii sociali (externi) care stimulează de asemenea activitatea creatoare sunt mediul social-economic și cultural-științific, stilul de conducere democratică a grupurilor sau a colectivelor de cercetare de către lideri, atmosfera de muncă și dăruirea profesională.

Etapale procesului creator (stabilite în 1950 de G. Wallace) sunt:

- 1) **Pregătirea** (sesizarea problemei, documentarea, culegerea, analiza materialului, formularea ipotezei și a direcțiilor de căutare);
- 2) **Incubația** este faza de așteptare tensională, de muncă obositoare, fără ca soluția să apară;
- 3) **Iluminarea** sau apariția bruscă a ideii, a soluției;
- 4) **Verificarea**, faza de control a veridicității ipotezei, de rezolvare a problemei, de evaluare și aplicare a produselor create.

5.2.1. Tipurile creativității

Irving A Taylor (1959) deosebește patru nivele ale creației:

1. **Creația expresivă**, este cea mai simplă formă de creativitate, identificată în desenele libere, spontane ale copiilor.
2. **Creația productivă**, se caracterizează prin restrângerea jocului liber al imaginației și îmbunătățirea tehnicii de lucru.
3. **Creația inventivă**, se realizează prin descoperirea unor corelații noi, originale, între obiecte și fenomene, fără să fie vorba de aspecte cu totul neobișnuite (de exemplu inventarea aparatului de radio sau descoperirea legii gravitației).
4. **Creația inovatoare** presupune transformări fundamentale în concepții, principii sau metode de lucru în domeniul științei sau artei (de exemplu reprezentarea cubistă a corpului uman).

5.3.2. Mijloace de depistare a capacității creatoare

Creativitatea fiind dimensiunea principală a personalității omului contemporan, constituie o problemă centrală a școlii de azi.

Profesorii pot folosi căi de apreciere a creativității elevilor, dintre care amintim: realizări obținute de elevi la olimpiade, concursuri, competiții etc.

Un loc important îl ocupă testele de investigare a *originalității* (de exemplu: găsiți utilizări cât mai neobișnuite ale unei cărămizi); *flexibilitatea gândirii* (de exemplu: indicați în cinci minute cât mai multe întrebări ale unei cutii de conserve, sau înlăturați un număr de chibrituri din pătrate alcătuite din acestea, astfel încât să rămână un număr de ... pătrate, folosind toate chibriturile eliminate); *fluiditatea gândirii* (de exemplu: enumerați cât mai multe cuvinte cu un sufix dat, sinonime, sau definirea a cât mai multor întrebări pentru un obiect, completarea unei metafore etc.).

Eficiențe sunt aprecierile profesorilor și ale colegilor de clasă pe baza unor chestionare, cum sunt testele de investigare etc.).

Tot astfel, educația intelectuală prin obiectivul de formare intelectuală se referă și la stimularea și dezvoltarea intereselor de cunoaștere care se definesc prin atitudine activă și perseverență față de ceva. În cadrul acestui domeniu, un rol important îl au motivele superioare ale învățării. Motivele sunt de două feluri: **extrinseci** (exterioare acțiunii) și **intrinseci** (interioare acțiunii). La început elevul învață datorită unei motivații extrinseci (dorința de a fi lăudat, de a mulțumi părinții, de a fi recompensat, sau dimpotrivă, din teama de a nu fi pedepsit etc.). Mai târziu, motivația extrinsecă se transformă într-una intrinsecă (dorința de a afla lucruri noi, interesante, satisfacția de a învinge greutățile etc.).

Bibliografie

1. Bruner J.S., *Procesul educației intelectuale*, Editura Științifică, București, 1970
2. Bruner J.S., *Pentru o teorie a instruirii*, E.D.P., București, 1970
3. Cerghit, I. și Vlăsceanu, L. (coordonator), *Curs de pedagogie*, București, 1984, 1988

4. Durkheim, E., *Educație și sociologie*, E.D.P., București, 1980
5. Ionescu, M., Radu, I. (coordonator), *Didactica modernă*, Ed.Dacia, Cluj-Napoca, 1995
6. Jinga I., *Inspekția școlară*, E.D.P., București, 1983
7. Landsheere, Viviane și G. De., *Definirea obiectivelor educației*, E.D.P., București, 1979
8. Nicola, I., *Pedagogie*, E.D.P., București, 1992
9. Planchard, E., *Introducere în pedagogie*, E.D.P., București, 1992
10. Popescu-Neveanu, P., *Dicționar de psihologie*, București, Ed. Albatros, 1978
11. Potolea, D., *Teoria și metodologia obiectivelor educaționale în Curs de pedagogie*, Universitatea București
12. Prelici, V., *Pedagogia (pentru uzul studenților)*, Timișoara, 1987
13. * * * *Psihopedagogie*, Ed. Spiru Haret, Iași, 1995
14. Radu, I. T., *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, E.D.P., București, 1981
15. Stoica, M., *Pedagogia școlară*, Craiova, Ed. Cârțu-Alexandru, 1995
16. Stoica, M., *Psihopedagogia personalității*, E.D.P. R.A., București, 1996
17. Strungă, C., *Obiective și metode pedagogice*, Ed. Augusta, Timișoara, 1995

Capitolul VIII CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

1. Ce este conținutul învățământului

Conținutul învățământului este un element de bază al procesului de învățământ, el referindu-se la “ce” și “cât” se transmite pentru realizarea obiectivelor propuse.

Conținutul educației, al procesului de învățământ reprezintă *volumul și structura valorilor științifice, tehnice, cultural-artistice, socio-umane, precum și deprinderile și priceperile care fac obiectul procesului de predare-învățare desfășurat în școli.*

Deci sistemul de valori al conținutului învățământului este alcătuit din cunoștințe, deprinderi, atitudini etc.

Cunoștințele sau informațiile prezentate sub forma reprezentărilor, noțiunilor, definițiilor, principiilor, teoriilor, concepțiilor etc. sunt rezultatul reflectării lumii înconjurătoare în gândirea oamenilor. Aceste cunoștințe pot fi *empirice* (rezultate din experiența și activitatea de zi cu zi și exprimate într-un limbaj observațional) sau *științifice* (rezultate prin prelucrarea celor empirice cu ajutorul operațiunilor gândirii).

Deprinderile sunt componente automatizate care se realizează pe baza unor exerciții sistematice. Pot fi senzo-motorii, intelectuale, psihomorale.

Atitudinile sunt stări psihice stabile care exercită influență asupra răspunsurilor individului la situațiile în care se află. Ele se formează prin asimilarea unor modele culturale și interiorizarea relațiilor sociale pe baza unor structuri cognitive, motivațional - afective și volitive.

Acestora li se pot adăuga și priceperile, convingerile și sentimentele, împreună permițând diferite tipuri de *performanțe* și înzestrând individul cu anumite *capacități*.

În pedagogia actuală apar termenii de *conținut global și conținut diferențiat* al învățământului. În cazul primului, referirea se face la ansamblul de valori selecționate din cunoașterea sau cultura socialmente elaborată. Relația dintre cultură (C) și elementele ei care pot fi utile omului (Cu), cele care sunt selecționate pentru a putea fi cuprinse în conținutul învățământului (Cp) și cultura asimilată de elevi (Ce) se poate reda prin următorul raport de mărime: $C > Cu > Cp > Ce$. Noțiunea de cultură are o sferă mai largă decât cea de cultură utilă. Nu toate elementele acesteia sunt prevăzute a fi asimilate prin procesul de învățământ și nu tot ceea ce este prevăzut în documentele școlare este preluat ca atare, ci în funcție de anumite particularități sau condiții. Conținutul învățământului este exprimat prin simbolul Cp.

Cel de-al doilea termen, “conținut diferențiat”, se referă la aspectul diversificării pe orizontală și verticală, adică pe obiecte sau discipline de învățământ, a conținutului învățământului.

Problemele referitoare la conținut sunt cuprinse în conceptul de curriculum, termen de origine latină, utilizat mai ales în literatura anglo-americană, dar folosit tot mai des în literatura de specialitate din țara noastră. Sensului etimologic de “scurtă alergare” i se adaugă și alte semnificații, ca aceea care desemnează conținutul învățământului diversificat pe tipuri de școli și pe discipline, pe obiectele generale și specifice. În definiția dată la seminarul UNESCO de la Hamburg (1975) “curriculum-ul” conține orice activitate educativă elaborată de școală și dirijată spre un scop, care are loc în instituția însăși sau în afara ei”, cu alte cuvinte termenul de “curriculum” din literatura de specialitate corespunde conceptului de “conținut al învățământului”

2. Caracteristicile conținutului învățământului

2.1. Caracterul mobil, dinamic, exprimat în primul rând în viziunea principiului istorismului, adică în legătură cu condițiile concrete ce-l generează, cu progresul și evoluția continuă, cu

dinamica și schimbările din interiorul diferitelor perioade. În al doilea rând, caracterul mobil, dinamic al conținutului învățământului decurge din dubla mișcare *de primire a informațiilor științei, tehnicii, culturii* și de *diversificare, specializare, reînnoire, restructurare, îmbogățire* neîntreruptă a lor. Toate aceste transformări din conținutul învățământului sunt reflectate și pe plan școlar.

2.2. Al doilea caracter al conținutului învățământului este **caracterul stabil**, care are în vedere faptul că nu întotdeauna noile cunoștințe duc la înlăturarea celor existente. Este vorba de o anumită stabilitate generală, de o filiație de idei, concepte fundamentale, legi ale științei care au un caracter constant și care se mențin ca matrice a creației spiritului uman. Dar această constantă stabilă prezentată nu trebuie să justifice menținerea unor sensuri depășite, pentru unele noțiuni, sau atribuirea unor sensuri diferite acelorași noțiuni la niveluri diferite de școlaritate, cu atât mai mult nu justifică caracterul perimat al unor informații, uzura morală a altora, raportată la noutățile “de vârf” pe plan mondial.

2.3. Rezultă o **dependență a conținutului învățământului față de obiectivele generale ale educației, dar și față de cele specifice** fiecărui nivel de școlarizare, tip și profil de școală. Întrucât în perioada actuală există un amplu proces de restructurare a obiectivelor, în paralel se desfășoară și acțiunea de remodelare a conținutului învățământului în funcție de noul tip de societate, de economie, de relații umane și noul tip de ideal educațional spre care se tinde.

2.4. Diversificarea și amplificarea sunt caracteristici ale conținutului învățământului, care demonstrează că pe măsura trecerii de la un ciclu școlar la altul, în raport cu particularitățile de vârstă specifice vieții psihice, acesta se schimbă.

3. Criterii de selecție pentru conținutul învățământului

3.1. Criteriile social-politice selectează conținutul învățământului, în funcție de anumite interese, opțiuni, cerințe ale vieții și realității dintr-o anumită perioadă. La noi în țară în perioada actuală, criteriile social-politice sunt raportate la tipul de personalitate cerut de societatea democratică.

3.2. Criterii de natură științifică se referă la modul de transmitere a culturii (științifice, tehnologice, artistice, moral-politice etc.) prin discipline de învățământ, astfel încât acestea să nu denatureze sensul științific al informațiilor. De aceea, în alegerea conținutului învățământului, aspectul cantitativ și calitativ al acestuia ocupă un loc important. Cantitatea informației crește zi de zi și învățământul nu se poate angaja într-o cursă de urmărire a acumulărilor și a ultimelor noutăți din știință, dar el are sarcina dificilă de a reflecta evoluția științei, sensurile acesteia, metodologia ei (4, p.76).

De asemenea și o restrângere excesivă a conținutului poate avea consecințe nefaste în formarea unei imagini exacte asupra obiectului de studiu. Conținutul obiectelor de studiu predate în școală nu echivalează cu sfera și rigoarea disciplinelor științifice pe care le denumesc.

3.3. Criteriile psihologice aduc în prim plan școlarul și cer racordarea conținutului învățământului la puterea de înțelegere a acestuia. Deci selecționarea informațiilor, eșalonarea lor, dozarea volumului, au în vedere stadialitatea dezvoltării ontogenetice a personalității umane, particularitățile specifice structurii psihice în fiecare stadiu, condițiile de apariție a momentelor de potențial pentru asimilarea, stocarea, prelucrarea și operarea cu anumite conținuturi. Neglijarea acestor criterii poate avea consecințe negative fie prin încetinirea ritmului dezvoltării psihice, când conținutul se află sub posibilitățile de asimilare, fie prin supraîncărcare și traumatizare, când conținutul depășește aceste posibilități.

Un asemenea criteriu îl reprezintă asigurarea unui echilibru între cunoștințele de cultură generală și cele de specialitate. Cultura generală, care nu se confundă cu enciclopedismul, erudiția sau cu un ansamblu de generalități, date nesemnificative, este definită ca “o sinteză de

idei și cunoștințe din principalele domenii ale culturii umane, cu un pronunțat caracter de instrumentalitate, adică utilizabile cu ușurință în diverse situații de viață” (Idem, p.78).

Pe de altă parte trebuie avută în vedere cultura școlară care poate fi generală și care include elementele esențiale ale valorii spirituale și materiale și cultura școlară specială sau profesională. În fiecare ciclu școlar se realizează un echilibru specific între cele două culturi, nu se poate ajunge la o cultură de specialitate fără o bază anterioară de cultură generală.

4. Modalități de a ordona conținutul învățământului în documente școlare

Structura didactică a conținutului învățământului o reprezintă ordonarea și prezentarea lui în documente școlare.

În funcție de modul de corelare a cunoștințelor fiecărui obiect de învățământ, se constituie și modalitățile principale de ordonare a conținutului învățământului. Astfel, **ordonarea liniară** presupune o înlănțuire succesivă a cunoștințelor în care informațiile predate la un moment dat reprezintă continuitatea celor următoare. Acest tip de predare apare sub forma unui lanț de cunoștințe legate organic, dar care sunt predate în ani succesivi, astfel încât într-un ciclu de învățământ nu se mai revine asupra lor în fiecare an (ex.de predare liniară: botanica, zoologia, anatomia și fiziologia omului).

Alte obiecte de învățământ, dimpotrivă, reprezintă o succesiune de reveniri asupra aceluiași cunoștințe, dar într-o formă mai aprofundată și la un nivel superior în funcție de progresele în dezvoltarea psihică a copilului. Sunt astfel de informații asimilate în ciclul primar și care apoi vor fi preluate la gimnaziu, la gramatică, matematică, istorie etc. Aceasta este **modalitatea concentrică de ordonare** folosită în învățământul nostru.

În realitate, între cele două forme nu există o delimitare strictă, ele aflându-se într-o conexiune evidentă, deoarece orice înlănțuire presupune de fapt o “revenire” la verigile anterioare, așa cum orice reluare înseamnă o extindere, o îmbogățire, o continuitate a conținutului.

Interdisciplinaritatea “implică un anumit grad de integrare între diferite domenii de cunoaștere, diferite abordări și utilizarea unui limbaj comun, permițând schimburi de ordin conceptual și metodologic”. Ea presupune familiarizarea elevului cu principii, concepte generale orientate în contexte cognitive diferite, făcând să reiasă multiple aplicații ale fiecărui principiu în sfera unor obiecte în care sunt aplicabile (3, 5).

Pluridisciplinaritatea are ca punct de pornire o temă, situație, problemă, care polarizează concepte și principii determinate de ea. Deci pluridisciplinaritatea presupune o perspectivă tematică abordată de mai multe discipline cu metodologii diferite, fenomenul fiind studiat în globalitatea sa și în contextul relațiilor sale multiple cu alte fenomene din realitatea înconjurătoare.

Transdisciplinaritatea se definește ca (cf.5, p.134):

- 5) Întrepătrunderea mai multor discipline și coordonarea cercetării astfel încât să poată conduce la constituirea unei noi discipline sau a unui nou domeniu de cunoaștere.
- 6) abordarea domeniilor de cunoaștere din învățământ, pornindu-se de la personalitatea elevului (intelect, afectivitate sau demers psihomotor), ce se substituie principiilor organizatorice ale materiei.

În legătură directă cu necesitatea perfecționării, formulării sau reorientării profesionale, a apărut inițiativa **organizării modulare a conținutului învățământului**.

“Modulul didactic” este definit ca un ansamblu de elemente educaționale specifice, ce poate funcționa independent de restul sistemului din care face parte, ansamblu care nu este centrat pe conținut, ci pe posibilitățile celui ce învață, nu este constituit pe o materie, ci pe activități de învățare. Cu alte cuvinte, modulul poate fi considerat drept un “mijloc de

învățământ care prezintă sau definește situații de învățare, a căror întindere se desfășoară în mod obișnuit câteva ore”. Un modul este compus dintr-un sistem de intrare, corpul modulului și un sistem de ieșire; este însoțit de probe de evaluare. Evaluarea vizează drumul pe traseul adecvat atingerii nivelului de stăpânire (mastery learning) sau de acoperire a sarcinii angajate (2).

Structura unui modul didactic este după D’Hainaut următoarea:

- a) **sisteme de intrare în modul - cataloage de specificație**, în care sunt enumerate subiectele vizate, nivelul de accesibilitate al modulului, cunoștințele anterioare necesare și poziția modulului în diverse itinerarii de formare posibilă, **obiectivele psihocomportamentale vizate, pretestul, testul de intrare** (în cazul nedepășirii baremelor, cursantul este orientat spre un modul care să-i asigure capacități pregătitoare, sau spre altul cu nivel de competență mai puțin ridicat);
- b) **corpul modulului**, format dintr-un ansamblu de subansamble cu câte patru componente: **introducerea în submodul, ansamblul situațiilor de învățare, sinteza, proba intermediară** care condiționează admiterea într-un submodul, **recuperarea parțială sau totală**;
- c) **sistemul de ieșire**, care cuprinde **sinteza generală, proba terminală** (evaluarea atingerii obiectivelor modulului), **recuperarea generală, recomandări** pentru alegerea modulului următor.

Un modul poate fi o emisiune de televiziune cu materiale documentare, ilustrative, câteva ședințe de lucrări practice, o secvență de instruire programată etc.

5. Documentele care obiectivează conținutul învățământului

5.1. Planul de învățământ este un document oficial, cu caracter unitar și obligatoriu, elaborat de Ministerul Educației Naționale, care prevede obiectele de învățământ, repartizarea lor pe clase, numărul de ore săptămânal și anual afectat fiecărui obiect și structura anului școlar.

5.2. Programa școlară (analitică) specifică fiecărui obiect de învățământ, arată care sunt informațiile, deprinderile și priceperile necesare a fi obținute în cadrul acestuia. Sunt precizate: importanța obiectului, metodele, materialul didactic, modul de organizare a lecțiilor, precum și alte precizări metodice.

5.3. Manualul școlar cuprinde cunoștințele de la un obiect de studiu pentru elevii de la o anumită treaptă de învățământ. El este folositor atât profesorului, pentru care reprezintă un ghid de selecție a informațiilor și un sprijin metodic cât și (mai ales) elevului.

Conținutul manualului, ca și a celorlalte documente școlare, trebuie să respecte criteriile de selecție amintite; de asemenea anumite cerințe de natură ergonomică și design.

În literatura de specialitate se fac dese referiri la neajunsurile manualelor. Astfel, Al. Crișan arată că acestea sunt încă excesiv de încărcate, suprasolicitând efortul de înțelegere și reținere a elevului, ceea ce conduce la fenomene de oboseală și surmenaj intelectual; dau precumpănire laturii informaționale, memorative, în comparație cu cea formativ-operatională; de asemenea, forma de prezentare a lor “supralicitează codificarea verbală”. Citându-l pe Charles Hummel, arată că manualul școlar pentru a fi funcțional trebuie să îndeplinească o serie de condiții. Astfel, din punct de vedere al formatului și al design-ului, manualul e bine să aibă o copertă colorată și rezistentă, o greutate și dimensiune acceptabile, ilustrații color, desene atrăgătoare, sugestive, adaptate particularităților de vârstă ale copiilor cărora le sunt adresate. Paginația manualului să fie realizată într-o manieră odihnitoare și care să permită o lectură clară și o orientare rapidă; de asemenea hârtia să fie de calitate bună.

Conținutul oricărui manual este bine să fie clar structurat; fiecare capitol să înceapă cu stabilirea obiectivelor, să fie sistematizat și adaptat vârstei. Acesta trebuie să oglindească totuși caracterul evolutiv al cunoștințelor și să fie raportat la viața cotidiană.

Limbajul (verbal și non-verbal) să fie limpede, precis, stilul să se adreseze direct, într-o manieră vie, pe un ton comunicativ; manualul e bine să aibă indice de noțiuni și de autori, precum și un dicționar care să explice termenii folosiți.

Referitor la dimensiunea metodologică a manualului se arată că elevul trebuie să fie implicat în învățarea activă și prin descoperire (de aceea manualul poate cuprinde întrebări ce întrerup textul expozitiv); de asemenea elevului trebuie să-i fie stimulată gândirea critică mai mult decât memoria; să se încurajeze rezolvarea creatoare de probleme, procesele de autoînvățare, autonomia de gândire, gustul către explorare, îndoială, căutare etc.; să se realizeze bibliografii, adnotări, precum și întrebări și materiale de evaluare la sfârșit de capitol sau de manual (1).

Bibliografie

1. Crișan, Al., *Manualul școlar între realitate și ficțiune*, în Revista de Pedagogie, nr.1-2/1992
2. Hainaut, D'.L. (coordonator), *Programe de învățământ și educație permanentă*, E.D.P., București, 1981
3. * * * *Intersisciplinaritatea și științele umane "Idei contemporane"*, UNESCO, București, 1986
4. Prelici, V., *Curs de pedagogie*, Timișoara, 1987
5. * * * *Psihopedagogie*, Ed. Spiru Haret, Iași, 1995

Capitolul IX PRINCIPIILE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

1. Definirea principiilor

Principiile procesului de învățământ se mai numesc și principii didactice, deoarece didactica este știința sau teoria procesului de învățământ.

Noțiunea de **principiu** este de origine latină și derivă din “princeps”, primul, cel mai important, cel mai mare, începutul, originea, fundamentul, conducătorul, elementul constructiv esențial etc.

Principiile procesului de învățământ sunt teze fundamentale, idei conducătoare, norme generale, care stau la baza proiectării, organizării și desfășurării activității de predare-învățare în vederea realizării obiectivelor educaționale. Problema formulării principiilor educației a apărut atunci când s-a cristalizat teoria învățământului, didactica. Întemeietorul ei este considerat a fi pedagogul ceh Jan Amos Comenius (1592-1670), care formulează principiile didactice (unele valabile și azi) în cunoscuta lucrare “Didactica Magna”.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) a reînnoit conținutul și metodele învățământului, formulând și principii care au fost preluate apoi de întreaga pedagogie științifică (intuiția, stimularea activității propriie a copilului, respectarea individualității lui etc.). Ideile lui Pestalozzi au fost asimilate de Ștefan Ludwig Roth și folosite în organizarea învățământului din Transilvania.

În decursul timpului, s-a înregistrat o restructurare a principiilor didactice, unele pierzându-și valabilitatea, altele apărând pe parcurs, iar conținutul celor folosite suferind îmbogățiri continue.

Activitatea de învățământ utilizează următorul sistem de principii didactice:

- a) principiul participării conștiente și active a elevilor la activitatea de predare-învățare;
- b) principiul corelației dintre senzorial și rațional (principiul intuiției);
- c) principiul sistematizării și continuității;
- d) principiul legării teoriei cu practica;
- e) principiul accesibilității și individualizării (al considerării particularităților de vârstă și individuale ale elevilor);
- f) principiul însușirii temeinice și durabile a cunoștințelor, deprinderilor și priceperilor;
- g) principiul asigurării conexiunii inverse în procesul de învățământ.

Fiecare principiu promovează cerințe fundamentale specifice, care devin realizabile prin intermediul cerințelor normative concrete. Ele sunt valabile pentru întregul proces de învățământ, folosindu-se în predarea-învățarea tuturor disciplinelor, a tuturor activităților didactice și pe toate treptele de școlarizare.

În acest sens au un **caracter general-normativ**, vizând deci normativitatea activității didactice; un alt caracter este cel **sistemic**, care decurge din faptul că cerințele fundamentale ale procesului educațional au caracter unitar, între ele existând strânse legături.

Caracterul dinamic, deschis, al principiilor didactice, este determinat de noile cerințe ale dezvoltării sociale, de progresele realizate mai ales în psihologie, în “științele învățării”, în alte discipline socio-umane în concordanță cu scopul general al educației și idealului educațional al societății civile. Aceasta înseamnă că principiile nu sunt date “odată pentru totdeauna”, numărul lor variind în funcție de progresele realizate în psihologia educației și dezvoltării, în epistemologia genetică etc.

2. Caracterizarea principiilor învățământului

2.1. Principiul participării active și conștiente a elevilor la activitatea de predare-învățare

În conformitate cu ideile școlii psihologice a acțiunii (P. Janet, J. Piaget, P.I. Galperin etc.), didactica contemporană *leagă principiul clasic al participării active și conștiente de principiul învățării prin acțiune* (respectiv prin acțiuni obiectuale și acțiuni mintale). Aceasta, pentru că personalitatea se formează și se exprimă și prin activitate, ea constituind “principalul laborator în care se plămădesc, capătă formă și se consolidează atât diferitele structuri și procese psihice particulare începând cu percepția și terminând cu gândirea, cât și integritatea emergentă a sistemului psihic în ansamblu (3, p.108).

Învățarea prin acțiune (acțiuni concrete și prin acțiuni mintale) contribuie la dezvoltarea psihică a copiilor și tinerilor, fiind o învățare constructivă, eficientă. Având în vedere că orice deprindere intelectuală sau motrice se dezvoltă prin acțiuni repetate cu realitatea naturală și socială “trebuie să se stimuleze activismul elevilor din cadrul activităților de predare-învățare școlare și extrașcolare (4, p.66).

Elevii obțin rezultate mai bune dacă participă activ, dacă își însușesc cunoștințele și tipurile comportamentale, prin efort propriu, prin antrenarea simțurilor, a mâinilor. Învățarea activă este mai bine înțeleasă, dacă este opusă celei pasive. A învăța pasiv înseamnă a obține cunoștințe de-a gata, prezentate, sistematizate de profesor, deci o “simplă receptare” fără coparticipare. Or, experiența a dovedit că “numai cunoștințele dobândite prin efort personal, care trec prin experiența proprie de elaborare îi aparțin definitiv elevului, devin un lucru personal și pot fi aplicate în spirit creativ”, deci, au un pronunțat caracter de instrumentalitate (2, p.44).

Didactica modernă subliniază necesitatea efortului intelectual personal, participarea creatoare la aplicare cunoștințelor în vederea obținerii unor rezultate valoroase. Aceasta pentru că activitatea elevului solicită gândirea, inteligența, spiritul de observație, imaginația, memoria, creativitatea etc.

Participarea conștientă poate fi înțeleasă mai bine opunând-o învățării mecanice. Atunci când elevul nu poate face față exigențelor logice ale învățării, el memorează mecanic, adică reproduce întocmai definiții, clasificări, formule, fără a le putea aplica în practică. A învăța conștient înseamnă contrariul, adică a învăța cu sens, integrând în structuri logice cele învățate, stabilind raporturi și relații cauzale.

Mobilizarea de cunoștințe în procesul de învățământ trebuie să aibă cel puțin două premise:

- 1) cantitatea, claritatea și organizarea cunoștințelor celui ce învață, sau structura cognitivă proprie elevului (fapte noțiuni, propoziții, teorii etc., de care dispune în orice moment);
- 2) natura materialului de învățat raportat la puterea de înțelegere a celui care învață.

După D.P. Ausubel și F.G. Robinson, învățarea conștientă presupune trei condiții (cf.1, p.79, și 7, p.153):

- 1) materialul trebuie să fie raportabil la o structură cognitivă, ipotetică;
- 2) cel ce învață trebuie să posede unele idei relevante la care trebuie să raporteze materialul;
- 3) cel ce învață trebuie să aibă intenția de a raporta noile idei la structura sa cognitivă într-un mod nearbitrar și substanțial.

Tipurile de învățare conștientă descrise de cei doi autori sunt: învățarea prin reprezentarea unor simboluri, învățarea noțiunilor (prin identificarea atributelor distinctive ale unei clase), învățarea propozițiilor (cu desprinderea sensului); învățarea prin descoperire și altele.

Fiind sinonimă cu înțelegerea, învățarea conștientă face posibilă păstrarea durabilă și aplicarea în practică a celor învățate, prin participare elevul trăind fenomenul cunoașterii.

2.2. Principiul unității dintre senzorial și rațional (principiul intuiției)

Psihologia deosebește cunoașterea senzorială, nemijlocită, care se bazează pe acțiunea directă a stimulilor asupra organelor de simț, de cunoașterea mijlocită, numită rațională. Cunoașterea senzorială se realizează în procesul de învățământ prin ceea ce se numește *intuiție*.

Pentru J.A. Comenius, intuiția reprezintă “les aurea” (regula de aur) a pedagogiei. El recomandă ca totul, pe cât este posibil, să se prezintă simțurilor. Pentru a mări valoarea intuiției, se recomandă ca predarea să înceapă cu descrierea concretă sau cu anticiparea intuitivă a temei. Pentru stimularea interesului și menținerea atenției se dovedește util contactul nemijlocit cu fenomenele și obiectele; materialul intuitiv să fie reprezentativ, să se prezinte cazuri concrete, diversificate, să se prelucereze imaginile concrete până la faza abstractizării acestora, un rol important avându-l în acest scop, cuvântul.

Principiul intuiției este folosit în predare-învățare datorită caracterului concret al gândirii elevului, care permite o mai ușoară asimilare a materialului de învățat dacă acesta îi solicită simțurile. “Intuirea lumii” este solicitată și de învățarea practică, precum și de necesitatea surprinderii unor aspecte de fond, interne, care uneori sunt ascunse de cele de suprafață, de formă.

Educatorul trebuie să sprijine prin cuvânt procesul de cunoaștere directă a elevului, să-l îndrume în sesizarea esențialului. Această confruntare incitantă cu materialul direct, nemijlocit, viu ori concret, ajută elevii la surprinderea elementelor dominante, distincte, individuale, caracteristice ale obiectului cunoașterii.

Materialul intuitiv prezentat elevilor trebuie să fie diversificat în funcție de particularitățile de vârstă. În clasele mici se recomandă folosirea unei cantități mai mari de asemenea material și dacă este posibil, în mărime naturală. Odată cu înaintarea în vârstă, o pondere mai mare o capătă materialul ilustrativ (machete, mulaje, ilustrații, diagrame etc.). În predare însă nu trebuie făcut abuz de planșe scheme, imagini prin filme sau mass-media, pentru că aceasta poate distrage atenția și poate bloca cunoașterea, micșorând și alterând mișcarea psihică spre abstractizare.

Instituția perceptivă favorizează cunoașterea la obiect, învățarea în contact cu realitatea vie prevenind formalismul și verbalismul. În măsura în care ea oferă date și observații concrete, favorizează trecerea la învățarea pe bază de abstractizare și generalizarea, deci, cunoașterea rațională. Dacă, datele concrete de bază se bazează pe intuirile realității, ori ale substitutelor acesteia (tablouri, planșe, mulaje), abstractizările și generalizările se bazează pe intuirile superioare (7, p.155).

Pe baza acestor considerații, vechiul principiu al intuiției apare adesea formulat ca principiul unității dintre senzorial și rațional în cadrul educației.

2.3. Principiul sistematizării și continuității

Cerința sistematizării informațiilor este impusă atât de obiectele de învățământ, cât și de particularitățile cunoașterii umane. Informațiile transmise fac parte din materii de învățământ care au o logică internă, o anumită structură ce trebuie respectată.

Sistematizarea vizează tocmai *desfășurarea ordonată logic și pedagogic a conținuturilor predării și învățării* și privește angajarea pe orizontală și verticală (succesivă) a disciplinelor școlare, a programelor școlare, a planurilor calendaristice, manualelor, lecțiilor etc., deci sistematizarea se referă la întregul proces de învățământ, la corelarea tuturor disciplinelor și activităților de învățare și educație. Ea presupune ordonarea temelor, iar în cadrul acestora ordonarea ideilor, a tipurilor de cunoștințe, a datelor, a abilităților, într-o ordine cerută atât de criteriile cunoașterii științifice, cât și de cele psihopedagogice.

Sistematizarea de referă de asemenea și la ordinea operațiilor învățării, a tehnicilor de muncă, fiind opusă haosului, desfășurării de acțiuni întâmplătoare, răzlețe, dezordonate în asimilarea informațiilor.

Dacă sistematizarea presupune structurarea cunoștințelor, ordonarea noțiunilor, precizarea termenilor, adică prelucrarea logică a materialului didactic, atunci noțiunile, principiile și legitățile cunoașterii reprezintă puncte nodale, idei ancoră în cunoaștere, care apar progresiv prin îmbinarea logicii cunoașterii cu cea a învățării.

Strâns legată de sistematizare este și **continuitatea** care se referă la faptul că **noile cunoștințe trebuie integrate celor deja cunoscute, legate de acestea**. Informațiile izolate, singulare, neancorate de altele au puține șanse să fie păstrate.

În procesul învățării, sistematizarea și continuitatea se intercondiționează, una presupunând-o pe cealaltă; sistematizarea nu este suficientă dacă nu este susținută de continuitate.

Aplicarea acestui proces presupune efort din partea profesorului pentru sistematizarea elementelor oricărei lecții pentru înscrierea acestora într-o ordine a predării și învățării, precum și pentru folosirea elevilor în sistematizarea cunoștințelor și rezolvarea unor sarcini continue de învățare.

2.4. Principiul legării teoriei cu practica

Înțeles numai ca activitate de învățare teoretică, învățământul poate apărea ca incomplet și insuficient. A învăța înseamnă nu numai obținerea unor comportamente teoretice ci și însușirea unor comportamente practice. În esență **acest principiu exprimă cerința valorificării practice a ceea ce se învață și se formează în procesul de învățământ**. Aplicarea practică înseamnă exteriorizarea sau trecerea “de la forma condensată și internă a operațiilor intelectuale la o formă desfășurată și exterioară” (5, p.221).

Există două direcții principale de realizare a îmbinării teoriei cu practica în procesul de învățământ:

- a) rezolvarea unor probleme teoretice pe baza cunoștințelor asimilate, ceea ce înseamnă că anumite reguli, definiții sau legi însușite sunt folosite la rezolvarea unor sarcini sau pentru înțelegerea cunoștințelor din alte domenii;
- b) cunoștințele teoretice sau operațiile intelectuale sunt utilizate în desfășurarea unor activități materiale. Aici sunt incluse lucrările de laborator, activitatea în ateliere și cercuri, confecționarea de aparate, instrumente, rezolvarea unor probleme economice, sociale etc. (idem, p.221-222).

O altă nuanță a acestei direcții este aceea în care practica este considerată punct de plecare în asimilarea cunoștințelor. Activitatea productivă, munca în ateliere, laboratoare etc. ridică diverse probleme în fața elevilor (tehnologice, de genetică, de ameliorare etc.), care vor trezi curiozitatea și vor simula interesele acestora. Procesul de învățământ le va desăvârși.

Formele concrete de îmbinare a teoriei cu practica sunt diferite, în funcție de obiectele de învățământ, de particularitățile de vârstă a elevilor și de laturile educației.

2.5. Principiul accesibilității și individualizării, al considerării particularităților de vârstă și individuale

Psihologia arată că dezvoltarea personalității poate fi împărțită în mai multe stadii cărora le corespunde câte o formă specifică de adaptare, un anumit mod de a gândi, de a simți și de acțiune. Informațiile, deprinderile, convingerile și sentimentele nu se realizează identic cu ale adultului. De aceea se impune cunoașterea de către educator a particularităților specifice elevilor, a acelor particularități pe baza cărora se poate realiza concordanța dintre procesul de învățământ și dezvoltarea ontogenetică a copilului. Pentru ca învățarea să fie conștientă și trainică ea trebuie să fie accesibilă.

Accesibilitatea învățării depinde de nivelul pregătirii, de rezultatele însușite ale învățării, de atitudinea față de învățare, de motivația învățării. De aceea, respectarea acestui principiu presupune proiectarea organizării și desfășurării activității instructiv-educative, ținând seama de factorii de care depinde accesibilitatea: posibilitățile fiecărui elev și ale grupului (clasei), atitudinea de deschidere sau închidere spre învățare, nivelul de evoluție prin învățare. În acest fel, educatorul trebuie să cunoască și să aprecieze corect particularitățile specifice elevilor, precum și greutățile învățării, pentru că din corelarea acestora rezultă progresul școlar.

Dar nu trebuie confundată lipsa efortului cu lipsa accesibilității. Apariția unor dificultăți de asimilare, a unor obstacole ce pot apărea în calea învățării sunt chiar necesare, ele mobilizează dezvoltarea personalității, dar trebuie optim dozate pentru a depăși posibilitățile existente într-un stadiu. De aceea se și recomandă ca procesul de învățământ să fie organizat și să se desfășoare cu un anumit grad de dificultate; unele probleme ale învățării prezintă anumite dificultăți doar la început, apoi prin efort propriu ele devin accesibile. Prin participare, prin efort, învățarea devine conștientă, activă, durabilă. Întrucât accesibilitatea se referă și la felul predării, înseamnă că ea este o sarcină a profesorului, care are datoria de a face predarea accesibilă. Educatorul este cel care mijlocește legătura dintre elevi și disciplinele de învățământ, dintre acesta și manuale. De aceea, informațiile transmise nu trebuie să fie prea abstracte, să poate fi înțelese și asimilate în stadiul vârstei respective. Ele să nu se prezinte într-un volum prea mare, atât pentru fiecare obiect, cât și pentru toate la un loc. De asemenea, ritmul în care sunt prezentate informațiile, sunt exersate deprinderile etc. trebuie să fie adecvat. Aceasta pentru că educația înseamnă un sprijin optim acordat dezvoltării, fiind vorba nu de o forțare a legilor naturii umane sau de o distrugere a stadiilor dezvoltării (6, p.19).

Legată de accesibilitatea învățământului este și **individualizarea** care se referă la faptul că, atât predarea cât și învățarea să țină cont de particularitățile individuale ale elevilor. Factorii care stau la baza necesității tratării individuale sunt: modul de înțelegere al lumii exterioare, sistemul de interese al elevului, nivelul experienței sale, receptarea tipurilor de învățare, modul de reacție în situații de învățare. Individualizarea sau predarea diferențiată se poate realiza prin activități didactice individuale sau în grupe de nivel, formulând pentru fiecare elev sau grupă, obiective operaționale specifice nivelului lor de cunoștințe. Pentru elevii mai slabi pot fi formulate obiective de nivelul I și II (să știe reproduce logic, să definească, să enumere, să clasifice, să aplice etc.). Pentru cei de nivel mediu se pot propune obiective operaționale de gradul III și IV (să analizeze, să compare, să explice, să rezolve, să argumenteze, să interpreteze etc.), iar pentru elevii foarte buni, sau cu aptitudini, obiectivele operaționale propuse sunt de nivelul V (să redescopere, să reorganizeze cunoștințele, să sistematizeze, să formuleze ipoteze de rezolvare a problemelor și altele).

2.6. Principiul însușirii temeinice și durabile a cunoștințelor, deprinderilor și priceperilor

Însușirea temeinică a cunoștințelor care se opune superficialității, învățării în asalt, învățării incomplete și cu lacune, **înseamnă învățarea profundă, asimilarea informației și fixarea ei în memorie, urmată de explicație și de încadrarea într-o structură logică și ierarhică a cunoașterii**. Simpla acumulare de cunoștințe, stocarea unor multiple informații fără analiza logică a acestora, fac ca informațiile să nu se păstreze, iar memoria să obosească sau să se uzeze. Proverbul latin “non multa, sed multum” (nu multe, ci mult) semnifică foarte bine sensul învățării temeinice. Și Comenius compară omul cu învățători temeinice cu un pom care “se alimentează din propriile sucuri” (cf.7, p.156).

Însușirea temeinică este legată de **consolidarea cunoștințelor** prin fixări și repetări. Aceste activități didactice sunt necesare pentru preîntâmpinarea uitării și asigurarea durabilității celor

învățate. Se știe că memorarea mecanică necesită un efort mare, iar uitarea care-i urmează se realizează într-un ritm intens, pe când memorarea logică bazată pe înțelegere asigură păstrarea și reactualizarea informației pe o durată mai mare de timp. Repetarea nu trebuie să se facă în aceeași succesiune în care s-a realizat memorarea inițială, ci ea trebuie să asigure integrarea cunoștințelor în sisteme noi, rolul important avându-l sesizarea esențialului în materialul respectiv. De altfel, învățarea temeinică presupune repetarea în conformitate cu dictonul “repetitia est mater studiorum” (repetiția este mama învățării).

Un rol important în procesul fixării și implicit al temeiniciei și durabilității rezultatelor obținute în procesul de învățământ îl are exercițiul. El constă într-o repetare sistematică a unui act, asigurând astfel un progres și o perfecționare a acestuia pe baza cunoașterii rezultatelor de la o repetare la alta prin conexiune inversă.

Alte procedee recomandate în acest scop sunt: eșalonarea cunoștințelor ce urmează a fi asimilate, alternarea activităților care solicită aspecte senzoriale ale învățării cu cele raționale, opunerea prin comparație și altele.

2.7. Principiul conexiunii inverse (retroacțiunii) în procesul de învățământ

Sistemul de învățământ este un sistem de autoreglare. Mecanismul autoreglării îl reprezintă conexiunea inversă (feed-back). Principiul retroacțiunii are ca scop **reglarea predării-învățării pe baza evaluării învățării**. Această evaluare poate readapta reciproc predarea și învățarea, în funcție de realizarea sau nu a obiectivelor educaționale. Pe această bază profesorul ia unele măsuri de corectare, de perfecționare a demersului didactic. Aplicarea și respectarea acestui principiu impune educatorului să se preocupe de aprecierea permanentă la lecția de zi sau la lecțiile viitoare ale activității elevilor, pentru ca, pe baza rezultatelor obținute de ei, să-și perfecționeze propria activitate. Este necesară de asemenea antrenarea elevilor în autoevaluarea propriei activități, pentru că astfel ei înșiși se pot aprecia, corecta și perfecționa. Rezultă că evaluarea și controlul sunt necesare pentru asigurarea unor condiții favorabile, pedagogice și psihologice, întăririi rezultatelor procesului de învățământ.

Bibliografie

1. Ausubel, P.D., Robinson, Fl., *Învățarea în școală*, E.D.P., București, 1981
2. Cerghit, I., Radu, T., *Didactica*, E.D.P., București, 1990
3. Golu M., *Principii de psihologie cibernetică*, E.S.E., București, 1975
4. Ionescu, M., Radu, I., *Didactica modernă*, Ed.Dacia.Cluj-Napoca, 1995
5. Nicola, I., *Pedagogie*, , E.D.P., București, 1992
6. Prelici, V., *Curs de pedagogie*, Timișoara, 1987
7. * * * *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iași, 1995

Capitolul X PREDAREA

1. Conceptul de predare

Predarea este o componentă a procesului de învățământ, care acționează în interacțiune cu alte componente: învățarea, evaluarea.

Noțiunea de predare are mai multe sensuri:

- 1) sensul de simplă transmitere ori comunicare de cunoștințe, priceperi și deprinderi, care apoi trebuie verificate și evaluate;
- 2) sensul pur metodologic al predării, sens care o confundă cu metodele ei, mai ales cu cele verbale: “a predă înseamnă a expune, a comunica verbal”.

În ambele accepțiuni, predarea riscă să definească numai activitatea profesorului, nu și pe a elevului, ori predarea este o activitate cu dublă funcționare: **de transmitere** (de comunicare a unor cunoștințe, priceperi ori abilități, deprinderi, modele comportamentale) și **de învățare** a altora (elevi, studenți etc.).

Predarea este o activitate caracteristică școlii, cuprinzând relația de muncă dintre profesor și elev. Cu alte cuvinte, este activitatea prin care se transmit elevilor cunoștințe, fiind totodată modelul viitoarelor deprinderi de muncă intelectuală ce se formează la elevi, dar și al stilului cognitiv de abordare a domeniului de cunoaștere reprezentat de obiectul de învățământ. În literatura de specialitate (M. Călin, 1991, citat de F. Crașovan) predarea este considerată, în funcție de punctul de vedere din care este abordată, sub următoarele accepțiuni:

- 1) un discurs didactic conceput în scopul instruirii, autoinstruirii elevilor (accentul punându-se pe preluarea conținuturilor și folosirea unor strategii specifice;
- 2) o formă specifică de comunicare culturală interumană (accentul fiind pus pe limbajul utilizat în explicații, demonstrații, definiții etc.);
- 3) un sistem specific de acțiuni menite să inducă învățarea (accentul punându-se pe receptare, înțelegere, formare de capacități);
- 4) o simplă mijlocire de date (accentul fiind pus pe informație și pe accesul la ea);

Balanța accepțiunilor înclină tot mai mult spre considerarea activității de predare ca o formă specifică de comunicare interumană.

Relațiile predării cu învățarea

Noțiunea de predare a fost definită în diferite moduri, cel mai des întâlnit fiind acela de acțiune specifică a profesorului, realizată în vederea ușurării învățării la elevi. Ca activitate, predarea nu are sens dacă nu produce învățare, pentru că prin specificul ei este un proces de transmitere a unor conținuturi.

Deși complementare, cele două acțiuni se diferențiază prin specificul fiecăreia: predarea arată care este sarcina activității, iar învățarea indică realizarea, succesul în activitate. Predarea se definește prin comportamentul profesorului în timp ce învățarea se definește prin schimbările apărute în comportamentul elevului, sub influența predării.

Predarea este necesară învățării întrucât multe din obiectivele educaționale nu pot fi atinse fără predare: prezentarea sistematică a conținutului, explicarea problemelor, a noțiunilor etc., exemplificări sau ilustrații, aplicații și altele. Șansele învățării depind în mare măsură de calitatea predării. Predarea introduce copilul și tânărul în învățare, dar le oferă și modelul personalității care învață ori trebuie să învețe.

În raportul predare-învățare, rolul conducător revine predării și subiectului ei - profesorul sau învățătorul. Cel puțin trei elemente definesc calitatea predării:

- 1) metodele,

- 2) strategiile,
- 3) stilul.

2. Modele ale predării (cf.3, p.184 - 208, 5, p.107 - 117)

2.1. Modelul conceptual (al lui E.P. Recse)

Are următoarele cerințe:

- 1) indicarea obiectivelor predării, cu precizarea performanțelor, a comportamentului final;
- 2) precizarea operațiunilor de efectuat;
- 3) structurarea logică a momentelor lecției;
- 4) crearea motivației, programarea învățării obiectiv cu obiectiv.

2.2. Modelul Mathetic (Th. Gilbert, R. Noveanu)

Acest model cuprinde:

- 1) analiza sarcinii de instruire;
- 2) elaborarea prescripțiilor de învățare sub forma unor operații simple și elaborarea proiectului de comunicare.

2.3. Modelul operațiunilor logice (B.D. Smith)

În cadrul acestui model:

- 1) predarea se prezintă ca un sistem de sarcini și acțiuni orientate diferențiat spre elevi;
- 2) ține seama de trei categorii de variabile:
 - ⇒ *independente*, care definesc comportamentul profesorului prin actele sale verbale, prin operații logice (definiții, exemplificări, clasificări, corelații etc);
 - ⇒ *dependente*, care aparțin personalității elevului;
 - ⇒ *intermediare*, care îmbină caracteristicile celorlalte două categorii.

2.4. Modelul cognitiv categorial (J.J. Gallagher, M.D.Mc.Aschner)

Funcționează prin operațiile gândirii:

- 1) memorie;
- 2) gândire convergentă;
- 3) gândire evaluativă;
- 4) gândire divergentă;
- 5) rutina care se leagă mai ales de conducerea și atitudinea în clasă.

2.5. Modelul Tabă

Pornește de la procesele logice implicate în activitatea elevilor și folosește trei tipuri de sarcini cognitive realizabile de către elevi:

- 1) formarea conceptelor;
- 2) generalizarea;
- 3) aplicarea principiilor cunoscute în explicarea unor fenomene noi.

2.6. Modelul Turner

Se bazează pe elemente cognitive și emoționale definitorii pentru competența profesorului. Performanțele elevului se convertesc în sarcini de învățare pentru elevi.

2.7. Modelul bazat pe programare - simulare

Are următoarele etape:

- 1) definirea obiectivelor;
- 2) elaborarea instrumentelor de măsurare a nivelului de realizare a obiectivelor;
- 3) analiza caracteristicilor elevilor din clasă;
- 4) stabilirea conținutului și a strategiilor didactice;
- 5) elaborarea materialelor necesare;
- 6) evaluarea rezultatelor;
- 7) reglarea sistemului de predare - învățare pe baza datelor obținute.

2.8. Modelul bazat pe algoritmi didactici de predare

Are următoarele operații:

- 1) oferă elevului informația;
- 2) însușește și fixează informația;
- 3) formează elevului deprinderi de folosire a informației;
- 4) oferă consultații și evaluează rezultatele.

2.9. Modelul bazat pe comunicare - dezbateri

Are ca etape:

- 1) analiza situației de instruire;
- 2) analiza nivelului de cunoștințe și a dificultăților întâmpinate de elevi;
- 3) fixarea conținutului, a obiectivelor și a strategiilor de predare - învățare și cunoașterea lor de către elevi;
- 4) crearea motivației;
- 5) prezentarea materialului prin întrebări - problemă urmate de dezbateri cu elevii;
- 6) precizarea și fixarea ideilor de bază;
- 7) evaluarea rezultatelor;
- 8) perfecționarea sistemului de predare - învățare prin informații obținute despre eficiența modelului folosit.

2.10. Modelul lui N.A. Flanders

Are un fundament psihosocial, definit prin influența directă ori indirectă a profesorului asupra clasei.

Influența *directă* are loc când:

- 1) profesorul prezintă informații,
- 2) oferă direcții de acțiune,
- 3) dă comenzi și ordine,
- 4) critică elevii, justificându-și autoritatea.

Influența *indirectă* constă în:

- 1) acceptarea sentimentelor,
- 2) atitudinea elevilor,
- 3) prețuirea și încurajarea răspunsurilor,
- 4) a actelor comportamentale bune,
- 5) acceptarea și folosirea ideilor elevilor.

Modelul activează participarea verbală a elevilor, răspunsurile lor la întrebările profesorului, inițierea de către elevi a comunicării cu profesorul sau cu ceilalți elevi.

Se au în vedere și situațiile necomunicative, sistarea interrelațiilor, pauze sau perioade de confuzie în comunicare.

Modelul se recomandă diferențiat: la clasele mici cu influențe frecvent indirecte, comportamentul cu influențe directe prilejuind fenomene de abținere, de mascare a dificultăților. Deci modelul solicită un comportament flexibil și nu rigid al profesorului.

2.11. Modelul interacțional (Bellak, J.R. Davitz)

Ținând cont de comportamentul verbal al profesorului cu elevii în clasă, modelul este analitic, centrat pe șase categorii de semnificații:

1. Semnificația pedagogică:

- a) structurarea;
- b) solicitarea;
- c) răspunsul;
- d) reacția.

2. Semnificația de conținut:

Depinde de tema și subiectul studiate.

3. Semnificația de conținut logic:

a) procesul analitic:

- 1) definirea,
- 2) interpretarea;

b) procesul empiric:

- 1) enunțarea de fapt,
- 2) exemplificarea;

c) procesul evaluativ:

- 1) exprimarea de opinii,
- 2) justificarea.

4. Semnificația instrucțională:

- a) lecția;
- b) materialul;
- c) persoana;
- d) procedeul;
- e) formularea;
- f) procesul logic;
- g) acțiunea generală;
- h) acțiunea vocală;
- i) acțiunea fizică;
- j) acțiunea cognitivă;
- k) acțiunea afectivă;
- l) mecanismul limbii.

5. Semnificația instructiv - logică:

a) procesul analitic:

- 1) definirea,
- 2) interpretarea;

b) procesul empiric:

- 1) enunțarea faptului,
- 2) justificarea;
- 3) Aprecierea enunțurilor de metacomunicare:
 - ⇒ hotărâtă;
 - ⇒ îngăduitoare;
 - ⇒ repetată;
 - ⇒ de clasificare;
 - ⇒ neîngăduitoare;
 - ⇒ negativă;
 - ⇒ pozitivă sau negativă;
 - ⇒ îngăduitoare sau neîngăduitoare.

6. Semnificația afectivă:

a) valența:

- 1) plăcut,
- 2) neplăcut;

b) forța:

- 1) puternic,

- 2) slab;
- c) activitatea:

- 1) activ,
- 2) pasiv.

3. Optimizarea predării - învățării

Optimizarea învățământului este necesară pentru ca elevii să ajungă la performanțe superioare. Pentru a determina eficacitatea predării ca formă de comunicare didactică o putem raporta la trei modele (mai importante) de determinare a eficienței stilului de predare.

3.1. Modelul comunicării unidirectionale

În cadrul acestui model profesorul este singurul emițător de informație, care este receptată, învățată și apoi controlată de profesor. Acesta are rol dominant în comunicare, fără a fi interesat de modul individual de receptare cognitivă și afectivă a informației. Acest stil autoritar nu dă posibilitatea dezvoltării gândirii independente și inițiativei elevilor.

3.2. Modelul bidirecțional

Diminuează rolul dominant al profesorului, deși acesta rămâne totuși principala sursă de informație. Participarea elevilor se reduce la adresarea de întrebări pe baza cărora se realizează autoreglarea și perfecționarea predării. Deși acest model este superior primului pentru că activează elevii într-o oarecare măsură, pentru că elevii nu comunică și între ei, învățământul are la bază tot transmiterea de informații.

3.3. Modelul multidirecțional

Se bazează pe faptul că profesorul nu mai reprezintă singura sursă de informație, deoarece în timpul predării intervin și elevii, oferind informații bibliografice sau rezultate obținute din cercetări, experimentări etc. Ideile lor sunt receptate de colegi și profesor, care le completează, le corectează, le acceptă sau nu.

Nici acest model nu înlătură întrutotul rolul dominant al profesorului, pentru că el conduce, formulează concluziile, direcționează comunicarea.

Modelul multidirecțional are trei etape:

- 3) dialogul între profesor - elevi și între elevi;
- 4) dialogul între elevi;
- 5) în etapa a treia, profesorul renunță complet la dominație, devenind unul din membrii grupului; în acest caz, elevii înșiși pun probleme, observă fenomenele, cercetează, experimentează, formulează ipoteze, confruntă, argumentează, interpretează și caută soluții de rezolvare.

3.4. Modelul sau stilul integrat

Acest model face parte din etapa a treia, bazându-se pe inițiativa elevilor și a grupurilor de studiu sau de cercetare. Profesorul îi ajută pe elevi să inițieze acțiuni și să le analizeze prin ridicarea de la concret la abstract, le împărtășește din experiența lui, le acceptă punctele de vedere, le arată lacunele din cunoștințe, le dirijează activitatea în mod discret, le creează motivații și printr-un efort comun formulează concluzii.

La acest stil de comunicare, predare, profesorul va ajunge treptat, în funcție de maturizarea intelectuală a elevilor și de pregătirea acestora pentru cercetare și dialog, creând în același timp o relație de simpatie, de respect și încredere între el și elevi pe de o parte și între elevi pe de altă parte.

Pentru a crea relații autentice de simpatie între el și elevi, profesorului îi sunt necesare unele calități: interesul față de copii și dorința de a-i ajuta, pasiunea pentru meserie, echilibrul sufletească, răbdarea, înțelegerea, sinceritatea, amabilitatea, competența profesională, desigur și o concepție pedagogică modernă.

Dimpotrivă, profesorii aroganți, cu tendințe de dominare și autoritate, care nu acceptă critica acoperindu-și incompetența, neînțelegerea și neîmplinirile sau cei care vor să obțină anumite avantaje ori o popularitate prin mijloace ieftine, creează între ei și elevi relații negative de antipatie și dispreț, cu rezultate scăzute în procesul de învățământ.

Bibliografie

1. Ausubel, P.D., Robinson, Fl., *Învățarea în școală*, E.D.P., București, 1981
2. * * * *Dicționar de pedagogie*, E.D.P., București, 1979
3. Macavei, Elena, *Pedagogie. Propedeutică didactică*, E.D.P. R.A., București, 1997
4. Neacșu I., *Instruire și învățare*, E.D.P., București, 1999
5. * * * *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iași, 1995
6. Stoica, M., *Psihopedagogia personalității*, E.D.P. R.A., București, 1996

Capitolul XI

METODE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

1. Conceptul de metodă

Prin metodă, se înțelege în general, calea urmată de gândire sau acțiunea practică în investigațiile lor. Această viziune pleacă de la sensul etimologic al termenului (methodus) care derivă din cuvintele grecești “meta” (după, către) și “odos” (cale, drum), deci metoda apare ca fiind calea urmată de gândire în perpetua ei mișcare spre adevăr.

În știință, metoda este definită ca ansamblu de dimensiuni și proceduri caracteristice disciplinelor științifice care se leagă într-o construcție cu finalități prescriptive și normative.

Orice căutare metodologică în științe, tinde să delimiteze în ultimă instanță demersul cognitiv care duce la adevăr, de cel care duce la eroare. Primele încercări metodologice apar în gândirea filozofică greacă la Parmenide și Heraclit, apoi Socrate, Platon și Aristotel. Primii analizează metoda prin prisma obiectului, problema subiectului fiind puțin elaborată. Pe baza unei generalizări empirice, care prin extrapolare devine principiu metodologic de gândire a realului în întregime, primii filozofi greci s-au situat pe poziții metodologice considerate naive. Sofiștii vor fi cei ce se vor opune acestei poziții, aducând ca principiu metodologic îndoiala principială în posibilitatea de cunoaștere a lumii. Gorgias susținea că nu putem cunoaște nimic, chiar dacă putem cunoaște nu putem comunica; chiar dacă putem comunica nu putem fi înțeleși. În felul acesta rezolvările lor metodologice sunt nihiliste și relativiste.

Acestora li s-a opus Socrate, Platon și Aristotel. Socrate a creat maieutica (arta de a-l face pe interlocutor să conștientizeze adevăruri pe care le știe). Platon a dezvoltat dialectica înțeleasă ca dialog, iar Aristotel a dedus logica din limbaj și experiența cunoașterii științifice.

Socrate a cercetat regulile raționamentului inductiv și ale definiției, folosindu-le perfect ca artă. La Aristotel, de asemenea trebuie relevată denumirea dată de Stagirit logicii formale, aceea de Organon, care înseamnă instrumentul metodologic de cunoaștere.

Dezvoltarea științelor particulare ale naturii, mai ales a fizicii, au dus în perioada de sfârșit a Renașterii, dar mai ales la începutul epocii moderne la apariția unor preocupări metodologice concretizate în formularea unor reguli de metodă.

Fr. Bacon și R. Descartes pun accent pe metoda științei și tratează regulile acesteia din perspectiva metodologiei inducției primul și metodologiei deductiviste al doilea.

Tributar stadiului clasificator, analitic al științelor din secolele XVI - XVII, Fr. Bacon a privilegiat metoda inductivă caracterizată prin folosirea analizei, comparației, observației și experimentului. Bacon este inițiatorul empirismului și senzualismului modern care susține că simțurile ne dau cunoștințe certe și reprezintă izvorul întregii cunoașteri. Știința adevărată se dobândește prin prelucrarea metodică, rațională a datelor senzoriale. R. Descartes apela la un tip aparte de abordare reflexivă (luând ca model matematica și aplicând principii generale unor cazuri particulare). În acest fel pentru Decartes, metoda se reduce la reguli sigure și clare prin care se poate ajunge la adevăr.

Kant pune problema metodei din perspectiva cunoașterii, a obiectului ca realitate obiectivă și a discursului filozofic, adică din punctul de vedere al obiectului, subiectului și limbajului, prin aceasta el abordează metoda proprie filozofiei fără a o confunda cu metoda științei, deși modelul prin prisma căruia este judecată filozofia, este tot modelul științei.

Rățiunea pură nu poate formula “ipoteze hiperfizice”, ci ea se bazează pe câteva reguli, atunci când se referă la demonstrații (13, p.29-30). Acestea sunt:

- a) să nu încercăm dovezi transcendente, fără să verificăm de unde provin principiile - de la intelect (știință) sau de la rațiune (filozofie), adică să delimităm competențele științei și filozofiei și să acceptăm autonomia fiecăruia;
- b) să căutăm o singură dovadă pentru fiecare judecată transcendentă, pentru că adevărul despre un lucru este unul singur;
- c) dovezile demonstrației să nu fie apagogice pentru că astfel duc la iluzii (gr. apagoge = reducere, o modalitate de demonstrație indirectă). Demonstrația apagogică, denumită și reducere la absurd sau imposibil, constă în dovedirea adevărului unei afirmații, prin demonstrarea concluziilor absurde ce decurg din afirmația contradictorie a celei dintâi.

La Hegel, ideea de metodă este cuprinsă în cercetarea operațiilor intelectului sau rațiunii, precum și în realizarea cunoașterii concrete care aduce în prim plan celebra metodă a ridicării de la abstract la concret (la Hegel, după cum se știe, obiectul este în sinele gândit, deci un concept).

Se observă că metoda nu este altceva decât modul în care se dezvoltă subiectul muncii intelectuale și al creației, conștientizat prin operațiile pe care le realizează în cunoașterea obiectului.

Accentul, în formularea principiilor de metodă și a regulilor ei, cade fie pe partea subiectului, fie pe partea obiectului (13, p.33). În gândirea filozofică contemporană apare un al treilea element pentru metodă - **limbajul**. Astfel, metoda fenomenologică sau reducere fenomenologică constă în eliminarea din discuție a tuturor cunoștințelor anterioare despre un obiect sau un domeniu (punerea în paranteză a lui); filozofia analitică propune rezumarea enunțului metodologic fundamental la analiza logică a limbajului; hermeneutica (teoria rezultatelor interpretării textelor religioase, apoi culturale în general) ca metodă a științelor spiritului se bazează pe comprehensiune, decodificarea și interpretarea semnificației umane a simbolurilor culturale.

Metoda structurală (structuralismul) a apărut în lingvistică, matematică, psihologie, filozofia culturii și etnologie. Metodologia structurală a elaborat principii și reguli operatorii care au favorizat o formalizare riguroasă în științele semnului.

Regulile metodei structurale sunt următoarele (13, p.40 și 12, p.181):

- a) regula imanenței, potrivit căreia analiza trebuie să dezvăluie funcționarea internă a unui obiect;
- b) regula comutării prevede experimentarea pe modele, pentru a surprinde reacția la modificări;
- c) regula de integrare, conform căreia orice obiect, fenomen sau proces trebuie studiat în relația sa cu ansamblul;
- d) regula variației diacronice, care presupune urmărirea variațiilor sistemului avându-se în vedere invarianța structurale, cu alte cuvinte aspectul diacronic al unui sistem se analizează cu ajutorul structurii, adică aspectul sincron al acestuia la un moment dat.

Filozofia a avut asupra educației un puternic impact, probat nu numai în domeniul concepțiilor, mentalităților, interpretărilor, ci și în plan gnoseologic-epistemologic. Problematika strategiilor epistemologice a influențat metodologia învățării. Rezultă că domeniile logic, gnoseologic-epistemologic ale filozofiei, pot fi asimilate în domeniul strategiilor de predare, al modalităților de operaționalizare, finalizate în metode, procedee, semne și sensuri ale limbajului paradigmei interpre-tative și aplicative. Metoda filozofiei apare în pedagogie sub forma dialecticii, a metodei inductive, deductive, experimentale (observațională, a modelării etc.).

Plecându-se de la sensul primar al conceptului de metodă (*drum, cale de urmat*) și raportând acest sens la planurile în care se poate realiza, sunt distinse patru posibilități (39, p.122):

- 1) demersul spre adevărul științific sau filozofic;
- 2) demersul prin care se poate coborî din planul teoretico-logic în cel practic;
- 3) traseele prin care ne putem ridica din planul acțiunii nemijlocite înspre teorie sau cum putem generaliza experiența obținută;
- 4) drumul spre succesul practic (atingerea unor obiective sociale).

2. Specificul metodelor pedagogice

Metodele de instruire se aseamănă cu metodele de cercetare, deoarece ambele sunt modalități de căutare a unor aspecte, legități, teorii cât mai apropiate de realitate. Dar în timp ce modelele de cercetare ajung la cunoștințe noi, metodele didactice operează cu cunoștințele descoperite; altfel spus, dacă primele urmăresc descoperirea de noi adevăruri, celelalte ajută la transmiterea adevărului, care semnifică o noutate numai pentru elevi. După G.N. Volkov, metoda este calea de descoperire a lucrurilor descoperite, iar W. Okon, o definește ca “modalitatea de muncă a profesorului cu elevii, aplicată sistematic, care permite elevilor însușirea cunoștințelor și a priceperii de a le folosi în practică, precum și dezvoltarea capacităților și preocupărilor lor intelectuale”. O. Oprea, arată că, în accepția sa contemporană, metoda înseamnă modul de efectuare a unei activități urmărind niște reguli și principii pentru a realiza un scop precis (29, p.100).

Încercând să determine statutul și semnificația noțiunii de metodă în sistemul activităților școlare, Ioan Cerghit o prezintă ca pe o “relație procesuală și actuală practică de transformare efectivă a naturii umane”. Orice acțiune exterioară, pentru a avea valoare metodică, trebuie să devină “condiție sine-qua-non a unei schimbări interioare”, adică să aibă ca efect antrenarea elevului într-un efort de învățare și gândire, “într-un act de trăire afectivă și manifestare volițională” (4, p.9).

George Văideanu, consideră metoda ca o cale sau modalitate de lucru aleasă de profesor și folosită în activitățile didactice spre folosul elevilor sub forma unor variante și / sau procedee selecționate și utilizate în funcție de nivelul, trebuințele sau interesele elevilor, cu scopul asimilării temeinice a cunoștințelor, trăirii valorilor, stimulării spiritului creativ (42, p.3-4). Cu alte cuvinte, metodele sunt modalitățile de lucru prin intermediul cărora elevii, îndrumați de profesor, asimilează cunoștințe, își formează priceperi, deprinderi, aptitudini și atitudini. Ele reprezintă o succesiune de operații în vederea atingerii unui scop, un instrument de lucru în activitatea de cunoaștere, un ansamblu de operații mintale și practice prin intermediul cărora elevul descoperă sau i se prezintă legitățile obiectelor, fenomenelor și proceselor. Astfel, “metodele servesc unor scopuri de cunoaștere (stăpânirea normelor și metodelor de gândire) de instruire (asimilarea unor cunoștințe, priceperi și operații de lucru) și formative (de formare și perfecționare a trăsăturilor) de personalitate” (14, p.142). De aceea, alegerea metodei se face în funcție de finalitățile și scopurile educației, conținutul învățământului, particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor, psihologia grupurilor școlare, specificul mijloacelor de învățământ, personalitatea cadrului didactic (experiența, competența, măiestria etc.). Gaston Mialaret, arată că “orice metodă pedagogică rezultă din întâlnirea mai multor factori și din acest punct de vedere, educația va rămâne mereu o artă, arta de a se adapta la o situație precisă” (20, p.46).

În jurul conceptului de metodă, gravitează o serie de termeni: modalități, direcții, strategii, tehnici, procedee, operații etc. Înțelegerea metodei ca o funcție între planul teoretic, logic-formal (teorii, principii) și cel practic, al acțiunii concrete (procedee, tehnici), permite o ordonare a noțiunilor cu semnificație metodologică.

2.1. Metodologia didactică

Prin metodologie în general, se înțelege ansamblul metodelor într-o anumită știință, al cărui fundament îl constituie sistemul celor mai generale legi și principii ale științei respective, precum și teoria generală despre totalitatea metodelor.

Metodologia didactică cuprinde sistemul metodelor și procedeele utilizate în procesul de instruire. În ipostaza de teorie generală asupra totalității metodelor, metodologia didactică se referă la natura, funcțiile și clasificarea diferitelor metode.

Pe lângă metodele de învățământ, care privesc modul cum se transmit și asimilează cunoștințele, cum se dezvoltă unele calități intelectuale și morale, precum și controlul dobândirii cunoștințelor și al formării abilităților, pedagogia mai cuprinde o altă categorie de metode și anume de cercetare a fenomenelor educaționale în general. Aici interacțiunea metodologică dintre pedagogie, psihologie și sociologie este evidențiată prin utilizarea în demersul pedagogic a unor metode specifice celorlalte științe (chestionar, anchetă, tehnici sociometrice, test, studiu de caz etc.).

Metodele de învățământ folosite în cadrul tuturor obiectelor de învățământ formează ceea ce s-ar putea defini ca metodologie didactică generală, iar aplicarea lor în cazurile particulare ale fiecărui obiect conduce la o metodologie didactică specială sau metodică.

2.2. Procedeul didactic

Este o fațetă operațională a metodei sau o particularizare a acesteia; reprezintă modul concret de acțiune a metodei sau altfel spus, aspectul particular, specific, de folosire a unei metode.

O metodă poate fi considerată ca un ansamblu de procedee sau tehnici de acțiune mai limitat. Raportul de subordonare a procedeei de către metodă, are un caracter relativ, deoarece în sisteme de referință diferite, ele își pot schimba locul: metoda poate deveni procedeu, iar acesta la rândul său, se poate transforma în metodă (de ex. relația dintre demonstrație și conversație). Folosirea de către profesor și elev a metodei ca o tehnică de realizare a acțiunii de predare-învățare, asigură și transpunerea în practică a unei activități proiectată mintal, conform unei strategii didactice.

2.3. Strategia didactică

Reprezintă modul de îmbinare a metodelor, materialelor și mijloacelor didactice în vederea atingerii obiectivelor urmărite. Deci, strategiile didactice cuprind metode, procedee, tehnici utilizate în procesul de învățământ cu scopul de a forma și stabili relații optime între activitatea de predare și cea de învățare în legătură cu particularitățile psihologice de vârstă și individuale ale elevilor, precum și condițiilor în care se desfășoară activitatea didactică.

Formele și mijloacele strategice de desfășurare a sarcinilor didactice sunt circumscrise terminologic conceptului de tehnologie didactică, care include într-un tot unitar componentele procesului de învățământ.

2.4. Tehnologia didactică

Termenul de *tehnologie didactică* în sens larg semnifică ansamblul metodelor, mijloacelor și modurilor de organizare a învățării în corelație cu obiectivele stabilite, conținuturile elaborate, formele de realizare a instruirii și modalitățile de evaluare.

Sensul restrâns al noțiunii se referă la mijloacele de învățământ, în special cele audio-vizuale, folosite în practica educațională; conform acestei viziuni succesul în activitățile didactice este determinat de utilizarea unor mijloace tehnice moderne.

3. Funcțiile metodelor de învățământ

Metodele de învățământ îndeplinesc mai multe funcții specifice. Astfel, specialiștii în metodologia didactică (4, p.12-14) se opresc asupra următoarelor:

- a) **Funcția cognitivă (de cunoaștere)**, pe baza căreia metodele reprezintă pentru elevi un mod de a descoperi, de a afla, de a cerceta în ultimă instanță, o cale de acces spre cunoașterea

adevărului, un mod de acțiune spre însușirea științei și tehnicii, a culturii și componentelor umane.

- b) **Funcția formativ-educativă.** Prin intermediul metodelor sunt supuse exersării diferite funcții psihice și fizice ale elevilor, se formează noi deprinderi intelectuale și structuri cognitive, dar în același timp și noi atitudini, sentimente, capacități comportamentale. În acest fel, metoda de învățământ nu este numai un mijloc de transmitere a unor cunoștințe, ci și un proces educativ.
- c) **Funcția operațională (instrumentală),** prin care metoda ajută la atingerea obiectivelor instructiv-educative, fiind în acest sens o “tehnică de execuție”.
- d) **Funcția normativă sau de optimizare a acțiunii,** metoda fiind acel element care arată cum trebuie procedat în activitatea de predare-învățare, pentru a se obține cele mai bune rezultate.

4. Criterii și clasificarea metodelor de învățământ

În literatura de specialitate există diverse clasificări ale metodelor didactice în funcție de criteriile care stau la baza acestor clasificări. Nici criteriile nu au caracter absolut și de aceea apartenența la o categorie sau alta este relativă. Pe de altă parte, corelația dintre metode, completarea lor reciprocă, continuitatea dintre ele, fac ca problema clasificării metodelor să fie pe de o parte controversată, pe de altă parte deschisă, clasificările existente fiind susceptibile de îmbunătățiri.

Taxonomiile metodelor prezentate în manualele de pedagogie, cărțile sau revistele de specialitate folosesc fie criteriul istoric, sfera de generalitate, modalitatea de prezentare a cunoștințelor, funcția didactică, modul de angajare a elevului, modul de administrare a experienței ce urmează a fi însușită, forma de organizare a muncii, axa învățare mecanică - învățare conștientă etc. (cf. 34, p.182-183; 14, p.125; 38, p.128-129).

Din punct de vedere **istoric** metodele sunt:

- 1) tradiționale, clasice,
- 2) moderne.

În funcție de **gradul de generalitate** există:

- 1) metode particulare sau speciale (la unele discipline de învățământ sau pe unele trepte ale educației),
- 2) metode generale (expunerea, prelegerea, conversația, cursul magistral etc.).

După **modalitatea principală de prezentare a cunoștințelor** există:

- 1) metode verbale, bazate pe cuvântul scris sau rostit;
- 2) metode intuitive, bazate pe observarea directă, concret-senzorială a obiectelor și fenomenelor, realității sau a substitutelor acestora.

După **gradul de angajare a elevilor la lecție:**

- 1) metode expozitive sau pasive, centrate pe memoria reproductivă și ascultare pasivă;
- 2) metode active, care suscită activitatea de explorare personală a realității.

În funcție de **modul de administrare a experienței** ce urmează a fi însușită:

- 1) metode algoritmice, bazate pe secvențe operaționale, stabile, construite dinainte;
- 2) metode euristice, prin descoperire proprie și rezolvarea de probleme.

După **forma de organizare a muncii:**

- 1) metode individuale;
- 2) metode de predare-învățare în grupuri (de nivel sau omogene și pe grupe eterogene);
- 3) metode frontale, cu întreaga clasă;
- 4) metode combinate, prin alternări între variantele enunțate.

În funcție de **axa învățare mecanică** (prin receptare) - **învățare conștientă** (prin descoperire):

1. metode bazate pe învățarea prin receptare (expunerea, demonstrația cu caracter expozitiv),
2. metode care aparțin preponderent descoperirii dirijate (conversația euristică, observația dirijată, instruirea programată, studiul de caz etc.),
3. metode de descoperire propriu-zisă (observarea independentă, exercițiul euristic, rezolvarea de probleme, brainstorming-ul etc.).

După **funcția didactică principală**, metodele pot fi:

- 1) cu funcția principală de predare a materialului (expunerea, prelegerea, explicația);
- 2) cu funcția de fixare și consolidare (conversație, demonstrație, observare independentă);
- 3) cu funcția principală de verificare și aprecierea rezultatelor muncii (verificarea orală, lucrări scrise, verificarea cu ajutorul mașinilor);
- 4) cu funcția principală de formare a deprinderilor și priceperilor (demonstrația, exercițiul etc.).

După alți autori (St.Stoian, citat de M.Ionescu și V. Chiș, 1995) există următoarele tipuri de metode:

metode bazate pe acțiune:

1. exercițiul,
2. lucrări de laborator,
3. lucrări de atelier,
4. munca cu manualul și cartea.

metode iconice (la nivelul primului sistem de semnalizare):

1. expunerea,
2. conversația.

Bazându-se pe criteriile de clasificare a lui Okon (27, p.174-190):

- a) metode bazate pe observație - demonstrație și filmul școlar,
 - b) metode bazate pe cuvânt - conversația, discuția, expunerea, povestirea, prelegerea, folosirea cărții,
 - c) metode bazate pe activitatea practică, lucrări de laborator, lucrări practice,
- precum și unele observații ale lui J. Piaget și G. Palmade, Ioan Cerghit și Ioan Neacșu propun următoarea taxonomie generată de criteriul “sursa principală generatoare a învățării școlare” (6, p.114-115):

Metode de transmitere și însușire a valorii culturii

1. metode de comunicare orală (bazate pe limbajul oral):
 - ♦ metode expozitive (afirmative),
 - ♦ metode interogative (conversative, dialogate),
2. metode de comunicare scrisă (bazate pe limbajul scris),
3. metode de comunicare oral - vizuală (bazate pe limbajul oral-vizual),
4. metode de comunicare interioară (cu sine însuși, bazate pe limbajul intern);
- 2) *Metode de explorare organizată a realității* (obiective intuitive)
 1. metode de explorare directă a obiectelor și fenomenelor reale,
 2. metode de explorare indirectă prin intermediul subsistemelor realității;
- 3) *Metode fundamentale de acțiune practică* (operaționale)
 1. metode de învățare prin acțiune efectivă (reală),
 2. metode de simulare (de învățare prin acțiune fictivă).

Ioan Nicola (23, p.233 - 252) preferă următoarea clasificare:

1) *Metode și procedee expozitiv-euristice*

1. povestirea,
2. explicația,
3. prelegerea,

4. conversația,
5. problematizarea,
6. descoperirea,
7. demonstrația,
8. modelarea,
9. observațiile independente,
10. munca cu manualul și alte cărți,
11. lucrări experimentale,
12. lucrări practice și aplicative,
13. lucrul în grup;

2) *strategii didactice de tip algoritmicizat*

1. algoritmicizarea,
2. instruirea programată,
3. exercițiul;

3) *strategii didactice de tip evaluativ-stimulativ*

1. observarea și aprecierea verbală,
2. chestionare orală,
3. verificare prin lucrări practice,
4. examenele,
5. scările de apreciere,
 - verificarea cu ajutorul mașinilor.

În alte lucrări (Pedagogice, 1979) se prezintă următoarea taxonomie:

1. expunerea sistematică a cunoștințelor,
2. conversația,
3. problematizarea (învățarea prin probleme și problematizată),
4. modelarea,
5. demonstrarea,
6. experimentul,
7. exercițiul,
8. metoda activității pe grupe,
9. instruirea programată,
10. metoda activității independente,
11. metode de verificare și evaluare.

Cea mai utilizată clasificare este cea a lui I. Cerghit din lucrarea “Metode de învățământ”:

1) *metode de comunicare orală*

1. metode expositive,
2. metode interrogative,
3. metode de problematizare;

2) *metode de explorare*

1. directă,
2. indirectă
 - ♦ metode demonstrative,
 - ♦ metode de modelare;

3) *metode de acțiune:*

1. externă,
2. fictivă (simularea)

4) *instruirea programată*

C. Strungă ("Pedagogia pentru ingineri", 1995) preferă următoarea clasificare:

- 1) *metode de transmitere a cunoștințelor*;
- 2) *metode de învățare prin explorare*;
- 3) *metode bazate pe acțiune*;
- 4) *metode de evaluare*;
- 5) *metode de optimizare a relațiilor dintre elevi și profesori*.

Unele clasificări folosesc criterii care țin de:

1. natura obiectivelor operaționale,
2. măsură în care elevul este activat, participă efectiv (intelectual sau acțional) la realizarea obiectivelor.

Astfel, I. Jinga (16, p.216-217), în funcție de aceste criterii, delimitează metodele informative de cele formative și respectiv cele neparticipative (pasive) de cele participative (active). Astfel se obține structura din tabelul XI.1.

Tabelul XI.1. Metode de învățământ

<i>Metode</i>	<i>Informative</i>	<i>Formative</i>
<i>Neparticipative</i>	Expunerea • povestirea • explicația • prelegerea Demonstrarea	Algoritmizarea Exercițiul
<i>Participative</i>	Conversația Munca cu manualul și cu alte cărți Modelarea Observarea	Problematizarea Brainstroming-ul Sinetica Simularea Dramatizarea Studiul de caz Lucrările experimentale Învățarea prin cercetare și descoperire Lucrările practice și aplicative Instruirea programată

Nici în literatura din alte țări nu există un punct de vedere unitar referitor la clasificarea metodelor pedagogice. Robert Lafon face diferențierea între metodele tradiționale și cele noi, dar și între metodele deductive (sau analitice) de cele inductive (sau sintetice). Sunt asimilate metodelor, teoriile lui Cousinet (metoda muncii în grup) teoriile lui Dewery (metoda proiectelor), Dottrens (Metoda învățământului individualizat) etc.

În aceste coordonate, considerăm că problema descrierii principalelor metode folosite în învățământ devine mai importantă decât clasificarea lor. De aceea, în continuare vom analiza principalele metode pedagogice folosite cu preponderență în învățământul agricol.

5. Caracterizarea principalelor metode de învățământ

5.1. Expunerea

Este o prezentare orală a unei teme care are ca scop asigurarea unui bagaj de imagini intuitive și reprezentative, pe baza cărora să se poată elabora mai apoi anumite generalități. Cadrul didactic poate comunica prin expunere, cunoștințe noi, sau le poate completa pe cele vechi.

Expunerea poate îmbrăca următoarele forme:

- a) povestirea;
- b) explicația;

c) prelegerea.

5.1.1. Povestirea didactică

Înseamnă prezentarea orală a unor fapte și întâmplări, fenomene, idei, care în general nu pot fi desprinse din experiența proprie a elevilor. De aceea, ea trebuie realizată astfel încât elevii să-și “închipuie” cele povestite. Eficiența povestirii depinde de: selecția judicioasă a unui material factual, autentic; expunerea clară într-o stringență logică a celor narate; respectarea caracterului intuitiv și creator al expunerii; participarea afectivă a profesorului și elevilor la expunere, folosirea eficientă în povestire a expresivității (mimica, pantomimica, gestică) și a semnificației cunoștințelor.

În cadrul povestirii pot fi introduse imagini ilustrative pentru conținutul prezentat (scurte lecturi a unor fragmente literare sau documente istorice, tablouri, voci înregistrate, proiecții etc.). Arta de a “povesti” în clasă, printr-o expunere corectă, clară, literară, vie etc., presupune o temeinică și minuțioasă pregătire a profesorului, precum și o experiență didactică bogată.

5.1.2. Explicația

Explicația (latinescul “explicare” = acțiune de dezvăluire a ceea ce nu iese imediat în evidență), constă în expunerea logică și argumentată a unor probleme, legi sau principii științifice prin relevarea notelor esențiale, a legăturilor cauzale dintre obiecte și fenomene. Această metodă solicită mai ales operațiile gândirii: analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea și concretizarea, precum și formele acestora: noțiunea, judecata, raționamentul.

Epistemologic, conceptul de explicație semnifică întemeierea logică, rațională a unui fenomen. Drumul explicației în această viziune începe cu “explicandum” (ceea ce trebuie explicat) și ajunge la “explicans” (cunoștințe esențiale care permit dezvoltarea unor cauze și structuri). Didactica conferă explicației mai mult sensul de “operații logice”, argumentări logice”, “lămurirea noțiunilor”, “deducție”, “enumerarea cu claritate a legii”, analizarea argumentelor, premiselor și cauzelor”. Se poate vorbi de diferite tipuri de explicații: etimologică (indicarea originii unui termen), logică (evidențierea unor cauze, relații), psihologică (bazată pe clasificări, simplificări în sensul trecerii de la complex spre simplu, de la abstract spre concret), lingvistică (ce presupune caracterizări, sinonimii etc.).

George F. Kneller distinge cinci tipuri fundamentale de explicații folosite în predare (17, p.129):

- 1) explicația mecanismelor și principiilor de funcționare a fenomenelor;
- 2) explicația consecutivă, când se solicită enumerarea evenimentelor sau fazelor care duc la un anumit rezultat;
- 3) explicația cauzală, când elevului i se cere să găsească factorul care a determinat un anumit fenomen;
- 4) explicația teleologică - relevarea scopului unei acțiuni, când se justifică o acțiune;
- 5) explicația normativă - solicitarea unei justificări, raportarea unei activități la o anumită valoare;
- 6) explicația procedurală, când se evidențiază operațiile necesare pentru producerea unui obiect.

Explicația este utilizată la toate clasele și la toate obiectele de învățământ.

În învățământul agricol, o cerință de bază a creșterii eficienței expunerii prin explicație, este adaptarea ei la nivelul de experiență lingvistică a elevilor; de multe ori, mai ales la clasa a IX-a, profesorul trebuie să “decodifice” mulți termeni științifici folosiți pentru prima dată sau să aibă o mare atenție pentru cuvinte de mare circulație, care cu polisemantismul lor pot crea dificultăți

de înțelegere elevilor (de exemplu cuvântul *sabot* are mai multe sensuri, dar în domeniul zootehnic, veterinar, înseamnă defect exterior al unghiei la animale).

Participarea printr-o gândire atentă a elevului la explicația profesorului se poate realiza fie prin prezentarea deductivă (enumerarea unei generalități urmată de exemple care să explice și să o particularizeze), fie prin prezentarea inductivă, (care urmează drumul invers de la particular, concret, înspre general). Exemplu de prezentare deductivă a unei noțiuni este explicația noțiunii de “rasă” în agricultură, zootehnie, începând cu definiția dată de profesor și ajungând la particularitățile fiecărei rase în parte. Prezentarea inductivă a aceleiași noțiuni începe cu expunerea factorilor de rasă observați de elevi în practică, în viață, pentru a ajunge la obținerea definiției de rasă.

5.1.3. Prelegerea

Etimologic, prelegerea provine din latinescul *prelegere* care înseamnă citire în fața unui auditoriu, mai apoi prezentare liberă în fața unui auditoriu). Deși îndeplinește unele condiții specifice celorlalte două forme ale expunerii (material factual judicios ales, claritate și stringență logică), se deosebește de acestea printr-o rigurozitate științifică mai accentuată și prin durată, care poate fi de 1-2 ore. Se folosește prin excelență în învățământul superior, dar poate fi utilizată și în liceu, în special la clasele mari, deoarece ea presupune un nivel mai înalt de înțelegere din partea elevilor. Se utilizează în cazul prezentării unui material bogat și nou pentru elevi. Din această cauză se impune sistematizarea materialului sub forma unui plan, ce poate fi anunțat înainte de începerea expunerii sau pe parcurs, oral sau scris. Prelegerea este însoțită de un material intuitiv și ilustrativ (obiecte în mărime naturală, desene, scheme, grafice), prezentate și prin intermediul unor mijloace tehnice (aspectomat, diascop, retroproiector etc.).

Sistematizarea materialului factual trebuie să se facă în jurul unor teme sau idei principale, prin analize multilaterale, argumentări detaliate, prin relevarea legăturilor complexe dintre obiecte și fenomene.

Succesul unei expuneri depinde de caracterul ei plastic și evocator; tonul celui care expune să fie adecvat, pronunția clară, ritmul potrivit. Se știe că, o expunere monotonă poate reduce valoarea cuvântului, dar și un ton prea strident poate fi redundant. Vocea să aibă tonalitate caldă, plăcută, variată ca intensitate (între 50-60 dB). Sunt necesare anumite pauze în vorbire, sublinierea prin intonație a ideilor principale și a unor cuvinte, participarea afectivă la cele expuse (33, p.90). Mimica, pantomimica adecvate nu trebuie să devină teatrale, să nu afecteze modul de predare și relația profesor-student, elev.

Pentru a preîntâmpina o atitudine pasivă din partea auditoriului, profesorul trebuie să facă apel la diverse procedee orientate în direcția captării atenției, interesului și curiozității, a declanșării unei motivații pozitive etc. Prelegerea se poate face prin diviziuni logice sau unități didactice, după fiecare urmând întrebări de fixare pentru ca în încheiere să se rezume ideile principale. Există numeroase obiecții ce se aduc acestei metode (4, p.103). Elevul are o participare pasivă, el devenind simplu “consumator” al celor comunicate, fără să privească critic noile cunoștințe și să depună o activitate intelectuală evidentă. De asemenea, expunerea înseamnă o prezentare mediată, verbală prin intermediul cuvântului, a realității. Descrierea, clasificările, formulele, definițiile care reflectă realitatea sunt prezentate într-o formă modificată, respectând punctul de vedere al logicii și metodologiei unei discipline, deci elevul reține adevăruri gata elaborate, obiectele fenomenele, diversitatea aspectelor vieții nu sunt direct sub influența celui care învață, el mergând pe un drum trasat de altcineva pe căi teoretice.

Cu toate acestea, expunerea și variantele sale continuă să fie utilizate în învățământ, pentru că întotdeauna va exista un ansamblu de cunoștințe (adevăruri) pe care elevii nu și le pot însuși în

mod liber. De aceea, ei trebuie să fie ajutați să cunoască drumul parcurs de gândirea omenească. Asta pentru că, după cum susține J. Bruner (3), “cultura nu se descoperă, ea se transmite sau se uită”. A cere ființei umane să descopere totalitatea culturii sale pare a fi un lucru imposibil (33, p.101). Această transmitere se realizează în special prin intermediul cuvântului. Astfel, expunerea profesorului poate deveni:

1. model concret de gândire științifică și de vorbire, de abordare rațională a unor realități;
2. model de argumentație relevantă, convingătoare, structurată logic;
3. prin densitatea, fluența și flexibilitatea ce o caracterizează, poate genera un fenomen de “contagiune” sau “sugestie” colectivă;
4. de asemenea, trebuie avută în vedere forța latentă pe care o are cuvântul în a influența atitudini, convingeri, sentimente în rândul celor educați;
5. folosirea limbajului oferă o cale mult mai scurtă, mai rapidă și mai economică de învățare, decât multe alte metode;
6. accesibilitatea demersului asimilării este ușurată prin intermediul cuvântului, a informației. “Atâta timp cât educația rămâne o problemă de comunicare, ea va utiliza cuvântul căci prezentarea unor realități are nevoie de proporționalizare, de integrare conceptuală prin intermediul cuvântului” (4, p.101). Se aduc în discuție și calități artistice ale prelegerii cum sunt “frumusețea și plasticitatea cuvântului, eleganța dicției, expresia emoțională, vie, față de conținutul prezentat” (27, p.183).

Impactul social al prelegerii, ambianța psihologică dintr-o sală de curs favorizează sugestia colectivă, care face ca în timpul audierii mai mulți participanți să adere la aceleași idei, opinii, atitudini și fiecare în parte să se simtă stimulat de atenția și adevărată cu care ceilalți urmăresc prelegerea, ceea ce se soldează cu un plus de intensificare a gândirii și simțirii întregii clase (idem, p.175).

Pregătirea unei expuneri sau prelegeri impune respectarea unor procedee, operații, care în practica didactică debutează cu studierea literaturii de specialitate (manualul destinat școlii respective, apoi alte manuale și cărți, dicționare, enciclopedii, reviste de specialitate). Urmează analiza logică a materialului studiat prin surprinderea elementelor atomare ale informației pe baza unor comparații care oferă posibilitatea identificării informațiilor sigure, tendințelor globale și evoluția unor teorii. De aceea, în această etapă este recomandabilă utilizarea fișelor. Operația de bază a prelucrării logice primare este selectarea informației, deoarece mulți profesori sunt tentați să prezinte într-o expunere cât mai multe cunoștințe, ceea ce creează pericolul supraîncărcării elevului. De aceea, această etapă presupune mult discernământ cognitiv, capacitate de a distinge ceea ce este important față de ceea ce este mai puțin esențial.

Prelegerea poate fi combinată cu dezbateră, obținându-se variante ca prelegere-dezbateră și prelegerea cu oponent, care pot diminua unele neajunsuri ale acestora. În cazul prelegerii-dezbateră, un anumit volum de cunoștințe expus în prealabil de profesor sau asimilat din surse bibliografice constituie punctul de plecare al dezbaterii. Prelegerea cu oponent înseamnă prezența pe lângă profesorul care expune a încă unei persoane (cadru didactic sau elev bine informat cu o mare ușurință a exprimării, care pune întrebări, critică cele expuse, cere lămuriri, realizându-se astfel un dialog pe marginea subiectului prezentat. Procedul dialogului înviorează metoda apropiind-o de forma unui spectacol didactic.

5.2. Demonstrarea

Este metoda în care predomină prezentarea de către profesor (termenul latinesc demonstro înseamnă a arăta întocmai, a descrie, a dovedi) în mod nemijlocit a obiectelor, fenomenelor, proceselor din realitate, fie sub forma lor naturală, fie sub altă formă (prin substitute ale

realității sub forma unor materiale didactice). Demonstrarea se folosește pentru asimilarea unor cunoștințe noi, pentru fixarea, consolidarea și verificarea lor. Scopul fundamental al acestei metode este promovarea unor imagini și reprezentări în vederea generalizărilor, precum și obișnuirea elevilor cu efectuarea concretă și corectă a unor acțiuni. Materialul demonstrativ poate fi prezentat în partea introductivă a lecției, spre a oferi elevilor imaginile și intuițiile de care au nevoie pentru a înțelege tema ce va fi explicată, sau poate fi prezentat concomitent cu explicarea cunoștințelor noi spre a ilustra cele expuse, sau după explicarea temei pentru consolidarea și concretizarea ei. Elevii trebuie pregătiți pentru demonstrație prin stârnirea interesului și a curiozității pentru ceea ce urmează să fie prezentat, iar în timpul demonstrației se vor crea condițiile necesare ca ei să priceapă cât mai complex materialul și dacă este posibil să lucreze efectiv cu el, pentru a-și crea reprezentări cât mai clare. Stimularea participării elevilor în timpul demonstrației, intensitatea participării lor depinde de modul în care este orientată activitatea elevilor de către profesor cu ajutorul cuvântului.

În funcție de materialul intuitiv folosit, demonstrația poate avea în învățământul liceal agricol mai multe forme.

a. Demonstrarea cu ajutorul obiectelor, fenomenelor, proceselor naturale. Aceasta presupune folosirea materialului natural, viu sau conservat (se pot examina plante, animale, organe recoltate de la animale, proaspete sau conservate în formol etc.). În această situație, contactul cu obiectele și fenomenele reale este direct, permițând ca imaginile și reprezentările despre ele să fie veridice, mai clare și mai complexe, iar noțiunile științifice formate pe baza lor, mai semnificative și cu o putere operatorie mai mare. Întrucât profesorul nu poate aduce întotdeauna în clasă asemenea “părți din realitate”, unele obiecte, ființe, fenomene etc., fiind prea mari, prea mici sau prea îndepărtate, demonstrarea se realizează cu ajutorul substitutelor lor.

Indiferent ce variantă se folosește, prin această metodă se activează gândirea logică-concretă a elevilor (manifestată după 12 ani) care folosește suportul perceptiv, concret în vederea realizării abstractizărilor și formării noțiunilor.

b. Demonstrarea cu ajutorul materialului confecționat (în volum sau în plan) care înlocuiește materialul natural când acesta nu poate fi adus în fața elevilor (din cauza dimensiunilor, complexității, distanțelor etc.).

Materialul confecționat în volum (mulaje, machete, modele) îi ajută pe elevi să înțeleagă structura obiectelor pe care le reprezintă, să asimileze cunoștințele în mod temeinic, mai ales când este alcătuit din piesele demontabile, ei putând astfel să demonteze și să monteze părțile componente, (de exemplu mulajul cordului, cu care se arată părțile lui constructive explicându-se și circulația sangvină; de asemenea mulaje ale diferitelor rase de animale, alte organe interne etc.).

Materialul bidimensional în plan, (planșe, hărți, diagrame, schițe, tablouri, fotografii, formule etc.), ajută de asemenea la asimilarea noilor cunoștințe dacă este confecționat corect din punct de vedere științific și grafic. Și această “demonstrație grafică” prezintă elevilor, într-o formă mai accesibilă, elementele esențiale ale unui obiect, fenomen, aparat etc.

c. Demonstrarea cu ajutorul desenelor, executate de profesor pe tablă, este foarte importantă în predarea obiectelor de profil agricol. Desenul însoțește expunerea orală a cunoștințelor și ajută elevii să urmărească cu atenție, să înțeleagă și să rețină mai bine cele explicate. Desenul trebuie însoțit de explicații scrise; el trebuie să fie simplu, pentru a putea fi reprodus de elevi în caietele de notițe și trebuie să fie exact.

d. Demonstrarea cu ajutorul mijloacelor tehnice moderne (auditive, vizuale și audio-vizuale). Mijloacele tehnice auditive (discuri, benzi, casete) sunt mai puțin folosite în

învățământul agricol, ponderea având-o cele vizuale (diapozitive, diafilme, filme mute etc.), deoarece ele prezintă elevilor imagini la dimensiuni accesibile observației, oferind posibilitatea unei analize amănunțite a obiectelor. Mijloacele audio-vizuale (de exemplu filmul sonor și televiziunea) au avantajul că pot prezenta în forme modificate ritmul de desfășurare a vieții, dând posibilitatea elevilor să studieze anumite fenomene care se petrec prea lent sau prea rapid pentru percepția normală (de exemplu procesul fiziologic al digestiei la rumegătoare sau dezvoltarea fătului în timpul gestației etc.).

e. Se mai poate vorbi de o demonstrație **cu ajutorul microscopului**, de o **demonstrare cu ajutorul experiențelor**, care oferă elevilor posibilitatea de a cunoaște pe cale intuitivă modul de producere a anumitor fenomene.

Profesorul execută o experiență în fața clasei în legătură cu tema de studiat, pe baza căreia arată fenomenele ce pot fi observate, ajutând elevii să asimileze cunoștințe temeinice despre proprietățile corpurilor, substanțelor, familiarizându-i cu legile de producere a fenomenelor (exemplu la obiectul “Anatomia comparată”, contracția mușchiului prin excitarea nervului sciatic la broască).

f. Sunt aduse în discuție și **demonstrarea prin gesturi sau demonstrația verbală**, care pot avea valoare deosebită în primele etape ale educației, stimulând inițiativa sau transmiterea de către profesori elevilor a unor sentimente și atitudini prin persuasiune.

g. **Demonstrarea cu ajutorul acțiunii** folosește prezentarea unor modele de acțiune pe care elevii urmează să le învețe, fiind însoțită și de explicațiile necesare. Explicația este de obicei scurtă și subordonată demonstrațiilor, deoarece scopul urmărit este formarea unor deprinderi și priceperi. Elevii sunt familiarizați cu conținutul muncii ce se va efectua, cu uneltele ce vor fi folosite, apoi se arată cum se îndeplinește corect acțiunea. Demonstrația explicativă folosește două procedee:

1. încetinirea ritmului de efectuare a acțiunii;
2. divizarea acțiunii globale în elementele ei componente.

Uneori, după demonstrare sunt solicitați unul sau doi elevi să efectueze acțiunile respective, după care întreaga clasă trece la realizarea lor (exemplu de folosire a acestei metode la microbiologie, prin executarea și colorarea frotiurilor bacteriene prin metoda Gram; profesorul execută un frotiu, îl fixează și colorează, apoi pune unul sau doi elevi să repete operațiunea în fața clasei, după care toți elevii la mesele lor execută frotiul și-l colorează).

Teoria și practica educativă au dus la câteva concluzii, care s-au impus ca reguli de folosire a acestei metode. Astfel, indiferent de varianta folosită, profesorul trebuie să respecte anumite cerințe în aplicarea ei practică: efectuarea inițială a observării generale a obiectului spre a se forma o imagine de ansamblu (acest lucru se face numai în momentul cercetării lui pentru a nu distra atenția de la explicații și discuții premergătoare); observarea globală a obiectului permite stabilirea unor asemănări și deosebiri față de alte obiecte cunoscute; se trece apoi la observarea analitică a părților, iar în partea a treia se demonstrează elevilor modificările pe care le poate suferi obiectul în contact cu alte obiecte sau în mediul înconjurător. Aceste schimbări se vor prezenta prin studii ale aceluiași obiect care suferă modificări în decursul evoluției sale (exemplu gramineele). Abia după aceste operații se pot concepe generalizări de ordin teoretic.

Elevii să perceapă obiectele pe calea cât mai multor analizatori, fiind cunoscut fenomenul interacțiunii organelor de simț. Pe această cale se asigură trăinicia reprezentărilor formate odată cu perceperea obiectului. De aceea, obiectul trebuie să fie astfel prezentat încât să fie observat de toți elevii. Modelele mari să fie așezate pe suporturi speciale, iar profesorul să folosească un indicator, arătând exact partea de observat. Când obiectele sunt prea mici (insecte, semințe etc.) este necesară prezentarea sub formă de colecții. Este contraindicată aducerea în clasă în

scopul cercetării directe a substanțelor toxice, materialelor explozive, a celor comestibile și în general a obiectelor care se degradează ușor sau pot provoca explozii. Prezentarea obiectelor să permită elevilor să observe ceea ce au ele caracteristic. Obiectele și fenomenele să fie astfel prezentate încât elevii să-și dea seama de evoluția lor. Prezentarea elementelor intuitive să se îmbine cu explicația care poate să preceadă, să însoțească sau să urmeze demonstrația. Materialul intuitiv să fie bine dozat cantitativ în funcție de experiența acumulată de elev. Alegerea materialului să fie în concordanță cu obiectivele operaționale, să corespundă scopului științifico-didactic al lecției. Aceste cerințe vizează diminuarea descriptivismului exagerat și a pasivismului elevilor în timpul demonstrației, care pot apărea datorită suprasolicitării “suportului perceptiv concret” în procesul de învățământ.

Datele concrete oferite elevului trebuie prelucrate în mintea acestuia pe baza unor operații mintale (descompunere, comparare, măsurare, clasificare etc.) în vederea “reorganizării” din interior a lucrurilor exterioare percepute.

Demersul intuitiv al demonstrației favorizează acțiunea unor operații mintale care unesc funcțional senzorialul cu raționalul și permit formarea noțiunilor științifice. Stimularea atenției elevilor prin crearea unei atmosfere de așteptare, curiozitate, interes, prin sensibilizarea asupra a ceea ce vor vedea, crește eficiența acestei metode.

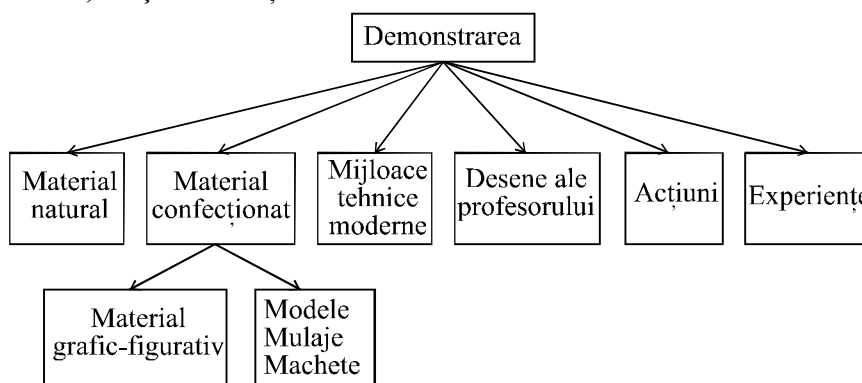


Fig.XI.1. Schemă explicativă privind demonstrarea

5.3. Conversația

Conversația (latinescul *conversalis* = întoarcere, reîntoarcere, cercetare sub toate amănuntele), este una dintre metodele cele mai folosite în procesul de învățământ, ea fiind o convorbire între profesor și elevi prin care se stimulează și se orientează activitatea de învățare a acestora.

Inițiatorul metodei conversației euristice (grecescul *Keuriskein* înseamnă a afla, a descoperi, a înțelege, deci conversație de descoperire), a fost filosoful grec Socrate, care o folosea pentru a conduce discuțiile cu tineretul, (prin întrebări iscusit formulate și puse) în așa fel încât teza sau concluzia filozofică și morală pe care urmărea să o scoată, să rezulte în mod firesc din răspunsurile celui cu care purta conversația.

Socrate considera că, adevărul este dinainte sădit în conștiință și așteaptă să fie scos la lumină “să se nască”, de aici și denumirea de “maieutică” - arta moșitului, dată metodei socratice. După cum se poate observa însă, de foarte multe ori metoda “socratică” nu contribuia la dezvoltarea gândirii independente, deoarece concluziile elevilor nu se întemeiază pe analiză și cercetare proprie, ci pe sugerarea răspunsurilor de către învățător sau profesor. Pentru acest motiv conversația a luat apoi o formă dogmatică “catehelică” (după modelul catehismului religios), care transformă procesul de învățământ într-o succesiune mecanică de întrebări și răspunsuri tipice, date în legătură cu temele școlare.

Comentând dialogul socratic precum și analiza transpunerii lui în școală, făcută de Hans Aebli, Gilbert Leroy, Guy Palmade, B.F. Skinner și J.T. Dyllon, R. Poenaru (31, p.39), ajunge la

concluzia că utilizarea metodei conversației ca simbol al unei predări bune și eficiente trebuie revizuită.

Aceasta pentru că, pe de o parte, întrebările cognitive aparțin doar profesorilor, iar partenerii de dialog (elevi, studenți) se exprimă numai prin răspunsuri. Pentru că, pe de altă parte, profesorul îl face pe elev să spună ceea ce ar trebui să spună el însuși și pentru că elevii nu dispun de cunoștințele necesare răspunsului la întrebări, dialogul socratic este considerat un pseudo-dialog, iar modelul pedagogic urmat, constituie, după Gilbert Leroy, un “învățământ expositiv camuflat” (cf.3, p.40). Adevărurile predate nu sunt descoperite prin efort propriu, metoda nefiind astfel activă. Pentru activizarea ei, în vederea realizării unui “plurilog instructional”, R. Poenaru propune: să se renunțe la ideea de a considera și recomanda tehnica discutată ca fiind activă și productivă, ori eficientă; să se abandoneze comportamentul abuziv al educatorilor; să se încerce revizuirea și stingerea acestui comportament și învățarea, asimilarea altuia nou; să se dezvolte curiozitate pe căi nedeturnate; să se promoveze întrebările (problemele) celor educați; să se cultive interacțiunile comunicative elevi (studenți) - elevi (studenți) (idem, p.41). Numai astfel conversația se poate perfecționa sporindu-și nu atât perenitatea, cât valoarea funcțională. Revigorarea acesteia din urmă este condiționată de tipul de întrebări, de natura și structura lor, funcțiile lor euristice, ce pot favoriza operațiile de gândire ale elevilor. Sensurile conversației s-au îmbogățit cu nuanțe noi, astfel încât se poate vorbi de o adevărată tehnică interogatorie.

Adoptând teza conform căreia întrebarea este începutul cunoașterii și al progresului în cunoaștere și că adevărata cunoaștere nu constă în răspuns, ci în punerea întrebărilor și în urmărirea permanentă a răspunsurilor, care la rândul lor vor da naștere la noi întrebări, atunci apare justificat interesul cu privire la punerea întrebărilor în activitatea didactică. Punerea unei întrebări poate fi naturală, spontană, dar și artificială, premeditată, când elevul “stârnit” de profesor caută să învingă greutățile și să obțină noi cunoștințe.

Propoziția interogativă se află la granița dintre cunoaștere și necunoaștere și funcționează activ în orice situație de învățare. Întrebările anticipează în planul gândirii operațiile de efectuat, mijlocesc trecerea de la o operație la alta, schimbă direcția gândirii, fac trecerea de la o cunoaștere imprecisă și limitată, la o cunoaștere precisă și completă (34, p.185). O întrebare este o invitație la o acțiune, este un fenomen al activității umane, un instrument de obținere a informațiilor (4, p.116). “Când pui o întrebare - spune Constantin Noica - luminezi lucrurile. Este vorba de o iluminare a lor la propriu, o punere a lor în lumină, în sensul că deschizi un orizont, unde lucrurile pot apărea lămurit sau nu. Felul cum proiectezi fasciculul de lumină, întrebând, este felul cum înfrunți lucrurile, iar bogăția modalităților de interogație, ține mult mai mult de subtilitatea conștiinței ce întreabă, decât de subtilitatea existentului asupra căruia întreabă” (25, p.14).

Propoziția interogativă trebuie să fie bine formulată pentru că o întrebare bine pusă înseamnă o problemă pe jumătate rezolvată. Ea poate fi corectă (cu sens) sau incorectă (fără sens), fiind în afara discuției adevăr - fals. Corectitudinea unei propoziții interogative este legată de îndeplinirea următoarelor axiome (34, p.186):

- a) faptul supus interogării nu este absent;
- b) cel interogat poate în principiu să răspundă.

În literatura de specialitate sunt aduse în discuție anumite cerințe legate de logica punerii întrebărilor, ca de exemplu precizia, univocitatea și unicitatea (2, p.221). Majoritatea autorilor aduc în discuție sintactica întrebării (care poate fi incorectă sau nedeterminată), aspectul semantic (posibilitatea accederii la sensul sau semnificația ei) și dimensiunea pragmatică

(oportunitatea legată de cantitatea de informații deținute de elevi și entropia întrebării care nu trebuie să depășească anumite limite).

Erotetica (logica punerii întrebărilor) este parte integrantă a disciplinelor de învățământ, de aceea ea trebuie să apară ca efect al acestora, nu ca o condiție, ca un adresant, cu atât mai mult nu ca ceva aplicat în mod forțat din exterior. Succesul acestui demers ține atât de obiectul de învățământ și posibilitățile sale de operaționalizare, cât și de calitățile didactice ale profesorului care folosește strategia erotetică.

Denumirea de erotetică provine din grecescul *erotema*, care înseamnă întrebare. Pentru Aristotel întrebarea era o problemă, adică o propoziție care presupune cel puțin o alternativă contradictorie. Întrebarea are o valoare gnoseologică pentru că se situează la limita dintre cunoscut și necunoscut, cauza întrebării fiind de obicei o situație de incertitudine și semicunoaștere. Mișcarea întrebării spre răspuns presupune dacă nu rezolvare, cel puțin atenuarea incertitudinii. Întrebarea, susține Ioan Cerghit “precede construcția raționamentului, orientează gândirea pe calea adevărului, poate să direcționeze cu subtilitate percepția, înțelegerea și judecata spre sesizarea a ceea ce este nou și esențial, să îndemne la deducții” (4, p.90).

Fiind un îndemn la gândire și creativitate, întrebarea reprezintă domeniul dinamic al activității intelectuale prin care se asigură nu numai mișcarea internă a gândirii, dar și comunicarea cu exteriorul. Datorită potențialului ei logic, gnoseologic și euristic, precum și faptului că multe activități pedagogice și intelectuale se pot desfășura prin dialog, întrebarea are un rol decisiv în activizarea învățământului. Metodologia interogativă facilitează considerabil procesul de predare-învățare, cunoștințele fiind mai accesibile dacă se prezintă sub formă de întrebări și răspunsuri. Pe lângă latura cognitivă a demersului interogativ, acesta conține și elemente de natură afectivă care semnifică dorință, emoție, curiozitate etc.

Întrebările, ca instrumente de lucru în activitatea didactică au un rol de activizare contribuind la dezvoltarea gândirii, la clasificarea anumitor noțiuni, aspecte, elemente ale lecției, au valoare motivațională, favorizează comunicarea interpersonală, au valențe docimologice, funcții de cunoaștere etc.

A. După specificul întrebărilor care declanșează răspunsul **și după aspectul de libertate al răspunsurilor** putem distinge următoarele tipuri de conversație:

- a) ***Conversația care se bazează pe întrebări închise***, care presupun un singur răspuns. Elevul urmează să aleagă una din două variante posibile, eroarea sau răspunsul corect, cel așteptat de profesor. Deci, fiecare întrebare emană de la profesor și presupune un răspuns, dialogul încheindu-se cu confirmarea sau infirmarea acestui răspuns.
- b) ***Conversația bazată pe un lanț de întrebări închise***, răspunsul dat la fiecare întrebare declanșează alte întrebări, până se ajunge la rezultatul final stabilit în prealabil. Această conversație se poate folosi numai când elevii dispun de informațiile necesare pentru a putea răspunde desfășurării lor impregnând gândirii o direcție prestabilită. Răspunsurile elevilor se întorc asupra profesorului și toate întrebările pornesc de la acesta.
- c) ***Conversația ce se bazează pe întrebări deschise***, în care elevii au posibilitatea să aleagă răspunsurile corecte din mai multe posibilități sau să-și formuleze ei înșiși răspunsurile apelând la cunoștințele pe care le posedă. Aceeași întrebare va putea declanșa mai multe răspunsuri corecte din partea elevilor care pot fi receptate și confirmate de către profesor.
- d) ***Conversația ce se bazează pe întrebări stimulatorii și exploratorii***, se caracterizează prin aceea că declanșează procesul de cunoaștere, răspunsurile fiind rezultatul frământărilor individuale, al căutărilor și explorărilor individuale, fără a fi impuse de profesor. Conversația se desfășoară nu numai între profesor și elev, ci și între elevi, aceștia putând adresa întrebări

atât profesorului, cât și colegilor, răspunsurile fiind de asemenea date atât profesorului cât și colegilor. În acest tip de conversație adevărul este mai mult sugerat decât impus.

Se apreciază că fiecare tip de conversație se potrivește unor condiții concrete și anume: conținutul celor transmise, experiența elevilor, capacitatea acestora etc. G. Leroy apreciază că în general, “elevii slabi și cei de mijloc dau rezultate mai bune dacă sunt conduși destul de bine, în timp ce elevii înzestrați progresează mult mai mult dacă sunt antrenați în activități libere (19, p.65-66).

B. După modul de implicare al procesului gândirii și asimilării cunoștințelor se face distincție între *conversația convergentă* și *conversația divergentă*:

- a) Întrebările din cadrul *conversației convergente* vizează obținerea aceluiași adevăr, formulat în prealabil de către profesor. Acest tip de întrebări restrâng încercările elevilor de a vedea alte piste sau posibilități de rezolvare și deci alte răspunsuri. Conversația convergentă se bazează pe întrebări “reproductiv-cognitive” de tipul: care este ? ; care sunt ? ; ce ? ; cine ? ; când ? (6, p.117).
- b) *Conversația divergentă* angajează elevii în descoperirea adevărului prin analiza alternativelor pe care le ridică o întrebare-problemă. Întrebările vor fi formulate astfel încât elevul să simtă că profesorul nu așteaptă numai răspunsul pe care în prealabil l-a gândit, ci că sunt posibile mai multe soluții. Se bazează pe întrebări “productiv-cognitive” de tipul: de ce ? ; pentru ce ? ; cum se explică ? ; dacă admitem cutare lucru ce se va întâmpla ? (idem, p.117).

C. Având în vedere funcția didactică pe care o poate îndeplini conversația, distingem următoarele variante:

- a) *Conversația euristică* de comunicare a noilor cunoștințe, care poate fi folosită în diferite situații, ca de exemplu atunci când se prezintă un material didactic când e necesară efectuarea unor experiențe, comentarea unor exemple concrete etc. (Exemplu: în prezentarea unui animal bolnav de bronhopneumonie cu semnele clinice evidente (21, p.40); acest tip de conversație se folosește în scopul asimilării de către elevi a unor cunoștințe noi).
- b) *Conversația de repetare, aprofundare și sistematizare*, se folosește cu scopul de a relua și repeta cunoștințele, de a desprinde concluzii parțiale sau finale, de a înțelege cunoștințe însușite anterior, în structuri logice tot mai largi, precum și de a le concluziona la alte situații. Se folosește de regulă la terminarea unui capitol, la încheierea unui semestru sau sfârșitul anului.
- c) *Conversația de fixare și consolidare* este folosită pentru sublinierea unor idei mai importante care se desprind din cunoștințele predate sau pentru concretizarea lor în vederea unor întipăriri mai trainice.
- d) *Conversația de valorificare, de control, verificare și evaluare* urmărește surprinderea gradului de înțelegere a celor predate, a capacității de a reproduce cele învățate, de a explica și aplica noile cunoștințe însușite.
- e) *Conversația introductivă* este folosită la începutul lecției pentru pregătirea psihologică în vederea predării noilor cunoștințe. Ea reactualizează cunoștințele necesare abordării tematicii respective, stârnește interesul și curiozitatea elevilor, mobilizând atenția acestora.
- f) *Conversația finală* se realizează la sfârșitul demersului didactic pentru desprinderea unor concluzii referitoare la noile cunoștințe asimilate în urma unor excursii, vizite, a executării unor experiențe, a prezentării unor modele.

În clasificarea întrebărilor, sunt luate în considerare și alte criterii ca de exemplu *mijloacele gramaticale prin care se introduc, adresabilitatea, criteriul “cine pune întrebarea și cine răspunde”* și altele. Clasificarea întrebărilor după mijloacele gramaticale prin care se introduc

și corespondentul pedagogic al acestora are la bază cercetările de logică și pedagogie interogativă preocupate de găsirea unor echivalente între forma gramaticală, cea logică și cea didactică (38, p.151), conform tabelului XI.2.

Tabelul XI.2.

Expresii gramaticale prin care se introduce întrebarea	<i>Natura întrebării</i>
“ce este ?” , “ce ați avut ?”	Reproductiv mnemotehnică
“care este?”, “care sunt?”, “ce?”, “cine?”, “când?”	Reproductiv cognitive
“de ce ?” , “pentru ce ?”	Productiv cognitive
“din ce cauză ?”	Cauzale
“în ce scop?”	De scop
“dacă... atunci ?”	Relaționale
“ce asemănări... deosebiri ?”	De comparare
“unde ?” , “când ?”	De ordonare în spațiu
“ce este aceasta?”	De clasificare
“cât ?”	Întrebări ce implică numărarea

D. După “adresabilitate”, în esență direcția itemului “cine pune întrebarea și cine răspunde?”, se pot diferenția patru tipuri de întrebări:

- întrebări puse de profesori elevilor;
- întrebări puse de elevi profesorilor;
- întrebări puse de elevi altor elevi;
- autoîntrebările elevilor (inaccesibile observației directe reprezentând totuși un obiectiv al demersului educativ).

E. Criteriile de natură logică delimitează întrebările **standard** (când se solicită informații), de cele **non standard** (de exemplu întrebările de examen, când răspunsul corect nu înseamnă un plus de informații pentru profesor) și cele **retorice** care pot primi aspecte euristice în învățământ.

Tipurile de conversație prezentate se folosesc asociate cu alte metode de învățământ ca de exemplu: expunerea, observația, învățarea prin descoperire etc., care potențează caracterul activ al acestei metode.

Didactica generală precizează o serie de condiții pe care trebuie să le respecte tehnica conversației interogative pentru asigurarea unei eficiențe sporite a acestei metode. Aceste condiții vizează:

- formularea unui număr corespunzător de întrebări;
- capacitatea profesorului de a ști să formuleze întrebările
- înainte de redactarea unei întrebări, profesorul să aibă clar în minte procesul intelectual pe care elevul îl folosește în răspuns;
- complexitatea și lungimea întrebărilor să fie adaptate gradului de maturitate al elevilor;
- întrebările să aibă caracter sintetic, să conțină elemente noi sau o prezentare nouă a acestora;
- formularea întrebărilor să fie precisă și clară din punct de vedere științific și gramatical;
- folosirea unei game cât mai variate de întrebări (pe lângă cele de memorie des folosite în învățământul nostru, și a altora de judecată sau adresate capacității aplicative etc.);
- cunoașterea de către profesor a tehnicii adresării întrebărilor (frontală, directă, inversată etc.);
- întreaga clasă să urmărească întrebările adresate și răspunsurile date, astfel încât orice elev să poată arăta aspectele pozitive ale lor sau eventualele erori comise;

10. în cazul unui răspuns greșit, profesorul va pune întrebări ajutătoare, iar în cazul unei noi nerezultate, va da răspunsul corect;
11. nu se admit răspunsurile ce dovedesc doar o însușire mecanică a cunoștințelor.

În conversația de verificare și evaluare, este necesar ca profesorul să aibă în vedere înainte de a începe lecția pe cine dorește să asculte. De aceea, ascultarea în ordine alfabetică sau a unui grup de elevi buni la învățătură sau cu rezultate slabe este contraindicată:

1. elevii indiferenți de rezultatele lor la învățătură trebuie să știe că profesorul îi poate controla și aprecia în orice oră și zi, fapt ce le dezvoltă simțul răspunderii și îi face să învețe sistematic;
2. durata folosirii metodei trebuie să fie judicios stabilită astfel încât verificarea să nu aducă prejudicii celorlalte momente ale lecției;
3. poate fi folosită ascultarea orală din bancă sau la tablă, atunci când subiectul întrebării necesită anumite desene, schițe, formule etc.

O formă specifică de conversație o reprezintă **dezbaterea (discuția)**, care este mai complexă și eficientă și se bazează pe un schimb de păreri ce rezultă din analiza aprofundată a unei probleme științifice sau practice.

Elevii dobândesc înainte de lecții informații în legătură cu tema ce se pune în discuție (bibliografie, sinteze, texte din manual și alte cărți) pregătindu-se pentru participare la dezbateri. Aceste forme de comunicare orală fac din elevi membri activi ai procesului de învățământ, solicitându-le în același timp un efort intelectual deosebit. Aceasta, pentru că, angajarea într-o discuție obligă participantul să-și organizeze gândirea în mod operativ, stimulează spontaneitatea și creativitatea, stimulează inițiativa și participarea responsabilă la clarificarea problemelor puse în discuție etc.

Metodei dezbaterilor i se întrevăd și alte avantaje: creează o atmosferă de apropiere reciprocă între elevi și profesori; intensifică relațiile în cadrul grupului de elevi; formează deprinderi de cooperare; impune o disciplină în interiorul grupului; educă spiritul critic, puterea de discernământ; oferă mai multă siguranță deciziilor luate, deoarece acestea au acordul întregului grup etc. Pe lângă aceste avantaje, profesorul nu trebuie însă să neglijeze și unele aspecte negative pe care le pot avea dezbaterile. Astfel, se știe că în discuție, asimilarea informației se poate realiza într-un ritm mai lent, chiar dacă informațiile obținute sunt mai mari decât cele obținute prin folosirea altor metode.

Discuțiile pot avea efect diferit asupra participanților: pe unii îi pot stimula, încurajându-le tendința de afirmare, de participare, pe alții în schimb îi pot inhiba, făcându-i să devină precauți, timizi. De asemenea, mai poate apărea o anumită subiectivitate a părerilor provenite dintr-o insuficientă cunoaștere a problemelor discutate, precum și tendința unor membri de a-și impune propria părere fără a încerca să desprindă adevărul din confruntarea de opinii.

Rezultă că, pe lângă o temeinică asimilare a unor cunoștințe necesare fără de care nu se pot elabora noi generalizări și nici nu se poate efectua transferul acestora în situații noi "o altă condiție esențială a artei de a discuta" constă în capacitatea fiecărui participant de a înțelege punctele de vedere ale celorlalți, de a manifesta receptivitate și de a adapta propria acțiune la ale altora. La aceasta contribuie climatul de respect reciproc, principialitatea, calmul, dorința sinceră de a contribui la rezolvarea problemei. Climatul socio-afectiv al grupului de elevi poate avea efect stimulator sau inhibitor asupra participanților (simpatia, indiferența, respingerea, antipatia pot mări sau restrânge diversitatea părerilor, pot grăbi sau încetini acceptarea soluțiilor etc.). De asemenea se consideră că omogenitatea sau eterogenitatea grupului pot accentua sau diminua performanțele obținute. Unii autori sunt de părere că eterogenitatea (care la prima

vedere ar putea fi considerată factor inhibitor al discuțiilor) constituie un factor stimulativ pentru analize critice, emiterea mai multor ipoteze, opinii alternative etc.

Alte condiții ale reușitei discuțiilor didactice se consideră a fi mărirea grupului (optimă fiind de 20-25 participanți), angajamentul fizic al elevilor (dispunerea în semicerc sau cerc este de preferat celei clasice, în șiruri) etc.

Profesorul trebuie să cunoască și să stăpânească tehnica de a conduce discuțiile didactice: să canalizeze cu subtilitate fiecare contribuție înspre situația-problemă introdusă ca bază a discuției, ajutând elevii în formularea concluziilor parțiale sau finale, încurajându-i să pună întrebări, să intervină în momentul potrivit. De asemenea, profesorul trebuie să cunoască dinamica grupului de elevi, să-și elaboreze un plan cu caracter funcțional orientativ cu probleme cheie, eventualele întrebări, anumite concluzii etc.

Deoarece întrebările au rol în stimularea și conducerea unor dezbateri, profesorul trebuie să cunoască diferite tipuri de întrebări în funcție de “strategia de conducere a discuției și de modul de adresare a lor” (, cf. 4 și 24).

Tabelul XI.3

Tipul întrebării		Intrebari	
		Generale	Specifice
Generală (frontală)	Adresată tuturor elevilor din clasă sau grupă	“Care este cauza ?” “De ce ... ?”	“Care este cauza pentru care la porcine producția de carne este mai importantă decât cea de grăsime ?”
Directă (individuală)	Adresată unui anumit elev	“X, ce te face să susții că ... ?”	“X, ce te face să susții că valoarea de ameliorare a încrucișării la porcine depinde de fondul genetic al raselor pure care se încrucișează ?”
Inversată (nedirijată)	Primită de profesor de la un elev și returnată acestuia	“Ce se întâmplă dacă ...?” “H, tu ce părere ai ... ?”	“Ce se întâmplă dacă scroafa nu este dată la vier la vârsta de 4-6 luni ?” “Tu ce părere ai despre aplicarea însămânțării artificiale la scroafe ?”

--	--	--	--

Generală (frontală)	Adresată tuturor elevilor din clasă sau grupă	“Care este cauza ?” “De ce ... ?”	“Care este cauza pentru care la porcine producția de carne este mai importantă decât cea de grăsime ?”
Directă (individuală)	Adresată unui anumit elev	“X, ce te face să susții că ... ?”	“X, ce te face să susții că valoarea de ameliorare a încrucișării la porcine depinde de fondul genetic al raselor pure care se încrucișează ?”
Inversată (nedirijată)	Primită de profesor de la un elev și returnată acestuia	“Ce se întâmplă dacă ... ?” “H, tu ce părere ai ... ?”	“Ce se întâmplă dacă scroafa nu este dată la vier la vârsta de 4-6 luni ?” “Tu ce părere ai despre aplicarea însămânțării artificiale la scroafe ?”
De releu	Întrebarea adresată de un elev profesorului, iar acesta o repune unui alt participant	“Nu aveți totuși impresia că ... ?” “X a ridicat o problemă interesantă, ce părere are Z de aceasta ?”	“Nu aveți totuși impresia că starea de sănătate a scroafei poate fi influențată de alimentația primită în timpul gestației ?” “X a ridicat o problemă interesantă, ce părere are Z de eventuala influență a calității nutrețurilor folosite, asupra stării de sănătate a scroafei gestante ?”
De comunicare	Întrebarea adresată de un elev profesorului la care răspunsul va fi dat de ceilalți elevi prin completare	“Nu aveți totuși impresia că ... ?” “X a ridicat o problemă interesantă, ce părere aveți voi despre aceasta ?”	“Nu credeți că vârsta scroafelor la prima fătare depinde mult și de individualitate ?” “X a ridicat problema eficienței folosirii însămânțării artificiale la scroafe. Ce părere aveți voi despre aceasta ?”

De revenire	Profesorul adresează o întrebare reluând o idee, o părere emisă de elevi anterior	“X și-a manifestat mai înainte părerea că....” “Cum credeți că poate fi influențată de ...?”	“X și-a manifestat mai înainte părerea că individualitatea nu poate influența producția de carne la porci. Cum credeți că poate fi influențată producția de carne prin individualitate?”
Imperativă	Se formulează o cerere categorică și necondiționată	“Analizați următorul caz...” “Explicați diferențele”	“Explicați diferențele dintre sistemele de înțarcare folosite la porci.” “Comentați cauzele care pot influența rentabilitatea producției de porcine.”
De controversă	Presupune răspunsuri contradictorii în chestiuni principale	“Gândiți-vă la ceea ce știți despre...” “Ce gândiți despre...?”	“Explicați diferențele dintre caracterele morfologice ale Marelui Alb și Marelui Negru.” “Cunoscând ce înseamnă rentabilitatea producției la porcine, ce credeți despre construirea unor grajduri mecanizate în ferma de porcine?”

5.4. Munca elevilor cu manualul și alte cărți

Se bazează pe lectura textului scris. Eficiența muncii didactice a crescut foarte mult odată cu apariția cărții-manualul școlar. Cunoștințele din manualul școlar respectă structura logică a științei respective. Ca metodă de învățământ, munca cu manualul și alte cărți este folosită în toate perioadele de vârstă, mai ales în școală, dar și în procesul de autoeducație.

Această metodă urmărește formarea priceperilor și deprinderilor necesare folosirii corecte și eficiente a manualelor școlare și a altor cărți ca sursă de informare. Metoda îi ajută pe elevi să-și însușească noi cunoștințe, să și le sistematizeze și să le fixeze, să-și formeze priceperi și deprinderi de muncă intelectuală.

Rolul acestei metode constă în a-i introduce pe elevi în tehnica folosirii textului scris prin înarmarea lor cu priceperi și deprinderi necesare în acest sens, punându-se astfel bazele autoinstruirii și educației permanente.

În școală sunt folosite diverse metode de informare; alături de manualul școlar se mai utilizează: dicționare, reviste, antologii, opere științifice și beletristice, atlase, crestomații etc.

Munca cu cartea nu înseamnă citirea unei cărți sau a unei lecții, ci presupune formarea unor capacități și a unor deprinderi de muncă eficientă care implică respectarea unor cerințe pedagogice: lectura să aibă ca scop îmbogățirea și asimilarea de cunoștințe din care cauză elevul trebuie să înțeleagă ceea ce citește, să facă efort de a memora, reproduce și aplica cele

însușite. Materialul trebuie studiat în succesiunea lui logică, într-o selecție a ideilor lui principale, stabilirea unor legături între acestea etc.

Studierea materialului scris trebuie să parcurgă următoarele etape:

- a) citirea integrală a lui pentru a avea o viziune de ansamblu, cu evidențierea problemelor principale;
- b) citirea materialului pe fragmente conturate în jurul ideilor importante pentru a aprofunda ideile principale;
- c) citirea integrală a materialului pentru a contura o sinteză superioară celei învățate.

Studierea textului în acest mod necesită un timp destul de mare, o muncă ritmică, sistematică din partea elevului. Aceasta presupune o prelucrare personală a celor citite, care trebuie să fie legate de notițe, lucrări de laborator, proiecte etc. De asemenea, materialul citit (manual, notițe) să fie completat cu bibliografie (obligatorie, facultativă) care să fie bogată, variată, bine dozată și care poate cuprinde îndrumătoare, publicații periodice, cărți de specialitate, dicționare etc.

Dintre tipurile de lectură ce pot fi folosite în procesul de învățământ, amintim (31, p.100):

1. **lectura lentă, de profunzime**, care înseamnă o întoarcere pe text, vocalizare (subvocalizare, citire în șoaptă) și citire orizontală (literă cu literă, silabă cu silabă, cuvânt cu cuvânt). Cu suprimarea lor începe procesul de asimilare a tehnicii de citire rapidă;
2. **lectura rapidă**, necesară sesizării ideilor principale sau reactualizării unor cunoștințe, care are la bază tehnica disocierii mișcării ochiului de verbalizare, cititorul nefiind interesat de litere, structuri gramaticale, ci de sensuri și structuri logice;
3. **lectura critică** ajută elevul la înțelegerea unor semnificații largi și în desprinderea unor concluzii;
4. **lecturile paralele** grăbesc clarificarea și întregirea cunoștințelor prin confruntarea datelor și ideilor;
5. **lectura problematizată** presupune răspuns anumitor întrebări-probleme puse de profesor;
6. **studiul de text (lectura comentată)** este un exercițiu deosebit pentru dezvoltarea gândirii;
7. **lectura dirijată**, prin intermediul căreia profesorul, prin indicațiile sale, orientează procesul de gândire al elevilor;
8. **lectura liberă (autodirijată)** lărgeste orizontul profesional al elevului și îi dezvoltă cultura generală.

Aceste tehnici de lectură trebuie să fie însoțite de anumite deprinderi ale elevilor, dobândite prin lectură. Amintim:

1. deprinderea de a înțelege corect cele citite, formată prin obișnuința de a descoperi problemele centrale, de a interpreta în mod personal ideile, de a trage concluziile;
2. deprinderea de a nota cunoștințele esențiale, de a-și pune probleme, de a cerceta, de a interpreta cu mijloacele de expresie științifică cuprinse în text (grafice, tabele, schițe, desene, formule etc.);
3. deprinderea folosirii unei categorii de texte originale, culegeri de probleme, dicționare, albume, cărți, colecții de material demonstrativ etc.

Pe baza studiului unei cărți se pot face diferite însemnări, dintre care literatura de specialitate amintește:

1. **Planul de idei**, care cuprinde titluri de capitole, subcapitole, teme, subteme sau idei principale.
2. **Rezumatul** se exprimă printr-o expunere concisă și sistematică a ideilor dintr-un material studiat. Poate fi însoțit de exemplificări, demonstrații, calcule, argumentări.

Ioan Neacșu distinge mai multe tipuri de rezumate (22, p.181):

⇒ simplu = adnotare, care constă în surprinderea ideilor esențiale sau într-o apreciere globală;

⇒ indicativ (de semnalizare), care se limitează la câteva detalii;

⇒ informativ, unde se pot dezvolta mai multe idei, inclusiv “citate, pasaje sau expresii ale autorului, fără ca prin aceasta conținutul lui să devină un montaj de citate, juxtapuneri sau prescurtări mecanice ale ideilor.

1. **Conspectul** (latinescul conspectus = schiță, tablou rezumativ) este o prezentare mai completă a unei teme sau probleme ca urmare a informării din mai multe surse bibliografice.
2. **Referatul** este o lucrare mai complexă și calitativ superioară conspectului. Se întocmește pe baza studiului individual al unor cărți, a muncii de documentare și cercetare științifică, caracterizat printr-o pronunțată notă personală ce decurge din modul de interpretare, de prelucrare a materialului și de rezolvare a unor probleme noi.
3. **Fișele** reprezintă o formă specifică de însemnări în cadrul muncii cu cartea. O fișă poate cuprinde idei esențiale, definiții, legi, formule extrase, adnotări etc., referitoare la o lucrare de specialitate. În fișă pot fi consemnate și rezultatele investigațiilor personale. Fișele se pot prezenta sub forma unor foi volante și sunt însoțite de indicații bibliografice care cuprind: autorul, titlul cărții, volumul, editura, locul apariției, anul apariției, pagina.

Alte însemnări (auxiliare) folosite în munca cu manualul și alte cărți sunt:

1. **Adnotațiile** (notele) care se prezintă sub forma unor însemnări succinte, ce cuprind observații ale unor specialiști, trimiteri etc., în legătură cu o problemă de specialitate. Se consemnează fie în subsolul paginilor, fie la sfârșitul lucrării, folosindu-se trimiteri numerotate în text.
2. **Extrasele** sunt pasaje sau fragmente (citate) scoase dintr-o carte studiată, care sunt folosite ca argumente pentru susținerea sau infirmarea unei teorii. Ele se scot în mod fidel, fără nici o modificare a textului și se scriu între ghilimele.

Pentru o cât mai bună eficiență a metodei, este necesară respectarea unor criterii de igienă specifice acestei activități (cf.8, 22, 18, 39 și alții):

⇒ munca cu cartea necesită aproximativ 2-4 ore de citit neîntrerupt, la ore relativ fixe, pentru formarea unor deprinderi de lucru (în timpul studiului să se facă pauze de 5-10 minute după 1-1,5 ore);

⇒ după perioade intense de muncă intelectuală se recomandă întreruperea cititului, urmată de odihnă activă (activități sportive, plimbări, vizionări de spectacole, lecturi de destindere) sau chiar de somn;

⇒ dozarea rațională a efortului pe întreg cuprinsul anului școlar, astfel încât lucrul cu cartea să se desfășoare ritmic, zi de zi;

⇒ menținerea unei distanțe corespunzătoare între ochi și carte (cca. 25 cm);

⇒ asigurarea unei luminozități normale și a unei anumite direcții a fluxului luminos (este bine ca lumina să cadă direct pe carte, venind din stânga);

⇒ asigurarea liniștii în timpul cititului;

⇒ aerisirea permanentă a încăperii (clasa, sala de lectură);

⇒ menținerea unei umidități relative a aerului de 50-60 % și a temperaturii optime;

⇒ poziția corpului să fie cea verticală în timpul studiului (se va evita poziția orizontală a corpului, care scade randamentul intelectual în timpul cititului.

Cerințele de modernizare ale învățământului impun o optică nouă asupra muncii elevului cu manualul și alte cărți, aceasta devenind o cale de instruire prin descoperire.

5.5. Modelarea

Este operația de cercetare, de studiere a fenomenelor din natură sau din societate cu ajutorul modelelor. La baza modelării stă analogia dintre model și sistemul natural respectiv, reproducerea și prezentarea unor caracteristici esențiale ale fenomenelor și proceselor din lumea reală în scopul cunoașterii și înțelegerii lor mai profunde. Analogia se referă fie la forma, structura, funcționarea în ansamblu a unui sistem, fie a unor elemente ale sistemului. Familiarizarea elevilor cu raționamentul analogic (transductiv) folosit în modelare, ajută la formarea operațiilor mintale prin interiorizarea realului, stimulează cunoașterea euristică etc. Modelul este definit drept un sistem mai simplu, elaborat ca înlocuitor al unui sistem mai complex (originalul) (91, 228). Modelul reproduce acele trăsături, care, supuse cercetării, facilitează surprinderea unor informații, proprietăți și relații noi despre fenomenul modelat. Studiind modelul se pot observa date, pot fi formulate ipoteze și presupuneri despre obiectul și fenomenul original.

După modelul științific s-au elaborat și modele didactice, necesare în procesul de învățământ pentru transmiterea și asimilarea cunoștințelor, pentru descoperirea de noi cunoștințe, dar și pentru prelucrarea celor vechi.

Ca metodă de învățământ, modelul îndeplinește două funcții: ilustrativă și cognitivă. În primul caz, modelul reprezintă de fapt un material didactic confecționat. Funcția cognitivă presupune ca elevii, cunoscând modelul și operând anumite modificări pe el, să ajungă la cunoștințe noi, să-și formeze deprinderi și priceperi pe care apoi să le poată utiliza pe original.

Se disting mai multe tipuri de modele în funcție de specificul lor:

- a) **modele didactice obiectuale**, modele care reproduc diferite obiecte, fenomene și procese din realitate (mulaje, machete, corpuri geometrice etc.);
- b) **modele didactice figurative**, care reproduc obiectul, fenomenul sau procesul original cu ajutorul unor imagini (de exemplu momentele unei intervenții chirurgicale sau a unei manopere obstetricale la animale) sau diferite reprezentări grafice (modele de atomi, molecule, celule, diagrame, organigrame);
- c) **modele didactice simbolice, ideale, abstracte**, care reproduc originalul cu ajutorul semnelor convenționale și care surprind legăturile funcționale dintre obiectele și fenomenele realității: formule (ex. formula de calcul a numărului de eritrocite pe mm^3 de sânge), concepte, teorii, modele logice, ecuații, scheme matematice;
- d) **modele didactice cibernetice**, care reproduc acele procese ce funcționează pe baza principiilor ciberneticii. Sistemele cibernetice sunt considerate sisteme informaționale care funcționează ca mecanism de autoreglare. Modelele cibernetice sunt concepute ca o realitate simplificată, având posibilitatea să prezinte esențialul.

Modelul este privit și ca un caz particular, însă reprezentativ pentru o clasă de obiecte sau fenomene. În învățarea muzicii, modelul poate fi un cântec sau un solfegiu specific unui gen muzical; pentru învățarea unei limbi străine modelul poate fi considerat ca fiind ansamblul de propoziții care redau cel mai reprezentativ modul de exprimare din limba respectivă.

5.6. Observația

Observația (latinescul *servare* + *ob* = a avea înaintea ochilor, a avea privirea pe, a cerceta), este o metodă de cercetare științifică (spre deosebire de cea spontană), care constă în contemplarea metodică și intenționată a unui obiect sau fenomen. Folosită ca metodă de învățământ, ea permite urmărirea atentă a unor obiecte și fenomene de către elevi, fie sub îndrumarea cadrului didactic (observație sistematică), fie în mod autonom (observația independentă), în scopul depistării unor noi aspecte ale realității și pentru întregirea unor informații. Școala poate oferi ocazii prin care elevii să întreprindă observări cu caracter explorator, de cercetare asupra diverselor aspecte ale naturii și mediului înconjurător. Asemenea observări desfășurate în mod

sistematic și pe o perioadă de timp mai îndelungată, oferă elevilor posibilitatea de a surprinde anumite schimbări în evoluția plantelor, în viața animalelor, aspecte ce ușurează înțelegerea unor legi, principii și noțiuni (ex. noțiunea de “creștere” în biologie).

Observația are o valoare euristică și participativă, întrucât ea se bazează pe receptivitatea elevilor față de cunoașterea nemijlocită a unor fenomene în scopul formării unor informații care să servească apoi la formarea reprezentărilor și noțiunilor. La recomandările profesorului, elevii urmăresc diferite aspecte ale realității, fiind îndrumați asupra modului cum să înregistreze cele observate și cum să le interpreteze (scheme, desene, eșantioane, fotografii).

Pentru învățământul agricol liceal metoda observării are o dublă importanță, dată atât de caracterul ei formativ, cât și de cel informativ. Observarea independentă de exemplu, ajută elevul să-și formeze priceperi și deprinderi de utilizare a mașinii de muls în condiții igienice, să sesizeze o interdependență între regulile de igienă a mulsului la vaci și cele ale transportării și păstrării laptelui.

Observația poate fi făcută fără aparate speciale dar și cu ajutorul unor asemenea aparate sau instrumente, ea putând dura un timp limitat, câteva minute, o oră, sau mai îndelungat, câteva zile, săptămâni sau luni. Sunt diferite experiențe fizice și chimice prezentate elevilor în clasă, care pot fi de scurtă durată, sau observații privitoare la creșterea plantelor, înregistrarea temperaturii etc., care pot fi de lungă durată.

Observațiile independente se pot organiza frontal când fiecare elev din clasă efectuează aceeași observație pe care o fac concomitent și colegii săi, individual, când fiecare elev din clasă efectuează o observație deosebită sau pe grupe, fiecare grupă având de făcut o lucrare. Îndrumările profesorilor se pot da oral sau scris.

Dacă observația se face în timpul orei de clasă, profesorul stimulează activitatea întregii clase, ajutând pe cei rămași în urmă. După ce elevii au realizat observația se trag concluzii, se arată rezultatele la care au ajuns; profesorul stimulează răspunsurile, reliefând esențialul.

Dacă observațiile se desfășoară pe o perioadă lungă de timp, rezultatele se notează într-un caiet destinat acestui scop sau în fișe de observație; se fac desene, schițe, fotografii; se compară rezultatele elevilor, se trag concluzii, ca în final să se obțină esențialul. Rezultatele acestor observații vor fi prelucrate în cadrul lecțiilor, prin întocmirea de referate, lucrări scrise etc., iar apoi utilizate în predarea noilor cunoștințe.

Rezultă că observațiile independente se pot folosi pentru consolidarea cunoștințelor și deprinderilor însușite anterior, dar mai ales pentru însușirea de noi cunoștințe, pentru formarea deprinderilor de a observa esențialul, de a observa în mod sistematic. Elevii vor fi astfel obișnuiți să analizeze obiectele, să le privească uzând de ipoteze, să proiecteze scheme, să-și formeze structuri perceptive, dezvoltându-se astfel o privire exploratoare, susținută de cunoaștere și gândire creatoare.

Alte exemple de folosire a observației independente în liceele de profil agricol: studiul modificărilor morfo-patologice și histopatologice ale diferitelor organe și țesuturi de animale, studiul apariției, dezvoltării și terminării unei boli, precum și modificările care se produc în tabloul clinic consecutiv administrării unor medicamente; observarea căpușelor de pășune urmărite ca ciclu evolutiv, observarea independentă pentru studierea parazitismului extern cu insecte (permanent și temporar). Această metodă contribuie și la formarea unor calități comportamentale cum ar fi consecvența, răbdarea, perseverența, perspicacitatea, imaginația. Dacă este provocată și elevii au posibilitatea să intervină în desfășurarea unui eveniment sau proces prin acțiunea asupra condițiilor de desfășurare, observația se poate transforma în experiment.

5.7. Algoritmizarea

Este metoda care creează condiții necesare pentru sesizarea, descoperirea și apoi asimilarea diversilor algoritmi, ce pot fi apoi folosiți în rezolvarea sarcinilor învățării.

Algoritmul reprezintă un ansamblu de reguli și operatori proprii oricărui tip de calcul logic sau matematic. Prin extensie, algoritmul înseamnă o succesiune de operații sau momente necesare pentru rezolvarea unui anumit tip de problemă-sarcină. Algoritmul se poate prezenta sub formă de reguli de calcul, formule de operații, sub forma unui model, sau a unei scheme de desfășurare a activității intelectuale sau de rezolvare a unei probleme; a unui instructaj care indică ordinea acțiunilor ce trebuie executate într-un domeniu oarecare; sub forma circumscrierii exhaustive a unor grupuri de însușiri cu ajutorul cărora pot fi identificate anumite categorii de obiecte și fenomene (grupuri de însușiri pentru recunoașterea speciilor de plante sau animale). Algoritmii pot fi grupați în algoritmi de rezolvare, algoritmi de recunoaștere, algoritmi de percepere, înțelegere, generalizare și sistematizare a cunoștințelor. I. Bontaș vorbește și de algoritmi optimali (de alegere a soluției celei mai bune de rezolvare dintr-o serie de variante posibile), de algoritmi de programare și dialogare cu calculatorul, algoritmi de repetare, de creație (1, p.163).

Pedagogia modernă, bazându-se pe cercetările psihologiei contemporane, a adaptat algoritmii și altor discipline: fizica, chimia, geografia, precum și celor specifice liceelor de specialitate agricolă (patologia veterinară și anatomia animalelor domestice, botanica, histologia etc.).

În virtutea celor spuse putem afirma că metoda algoritmizării constă în elaborarea și aplicarea unor scheme constituite dintr-o succesiune univocă de secvențe sau operații, în vederea rezolvării unor probleme tipice și asimilării pe această bază a cunoștințelor cu formarea capacităților operaționale corespunzătoare.

Metoda algoritmizării se bazează pe așa numita operativitate specifică a gândirii, care se caracterizează prin folosirea unor reguli, scheme, modalități funcționale, pentru rezolvarea unor situații concrete într-un mod mai mult sau mai puțin automatizat. Deci, operativitatea specifică a gândirii este alcătuită din algoritmii activității intelectuale.

Alături de această operativitate specifică, psihologii disting o operativitate nespecifică a gândirii care include operațiile cu o sferă mai largă de aplicabilitate, cele care compun latura operațională a gândirii (analiza, sinteza etc.). Diferențele individuale în folosirea lor depind de condițiile interne, de gradul dezvoltării gândirii și de unele particularități ale acestora cum ar fi: rapiditatea, flexibilitatea, creativitatea etc. Operarea este forma de activitate mentală cu noțiunile (latura informațională sau de conținut a gândirii), iar asimilarea acestora presupune anumite operații. Cu alte cuvinte, noțiunile consemnează rezultatul gândirii, iar operațiile prezintă mijloacele sau procedeele de acțiune mintală. Formarea, elaborarea noțiunilor și operațiilor nu se realizează independent sau paralel, dar nici nu se identifică.

În procesul de învățământ algoritmizarea are drept scop ușurarea problemelor tipice, formarea deprinderilor de muncă intelectuală pe baza unor reguli însușite. Deci, ea este o metodă de optimizare, de raționalizare a activității.

Asimilarea algoritmizării se recomandă să nu se facă direct prin simpla memorizare, elevii putând fi antrenați în descoperirea ei, iar prin repetare să se automatizeze, fixându-se, ca ulterior să poată fi folosită în rezolvarea altor sarcini mai complexe. Deci asimilarea algoritmilor nu reprezintă un scop final, ci doar o etapă ce deschide noi posibilități, pentru activitatea de învățare.

Cu toate valențele formative ale acestei metode, trebuie semnalate și unele limite. Astfel, nu toate tipurile de probleme se pot rezolva prin intermediul algoritmului. Există situații în care intelectul trebuie să intervină prin soluții noi, originale, relativ deosebite de ale unor situații anterioare. De aceea, algoritmizarea este contrapusă unor învățări de tip euristic, considerându-

se că spre deosebire de acestea în care elevul învață pe baza propriilor căutări, prin demersuri de tip algoritmic, elevul își însușește cunoștințele prin căi deja fixate. Adoptăm părerea care privește cele două moduri de structurare a achizițiilor de tip școlar nu în opoziție ci în unitate sau mai precis în continuitate. Căci chiar și un algoritm odată asimilat poate fi supus restructurării (poate fi simplificat pentru a ușura munca elevului sau pot fi căutate variante mai potrivite în diverse situații). M. Ionescu și V. Chiș consideră că pe plan psihologic aceasta coincide cu momentul de trecere de la deprindere la pricepere, adică la capacitatea de a aplica cunoștințele și deprinderile la condiții variate (14, p.170).

De asemenea, unitatea dintre cele două aspecte ale învățării se poate exprima și prin aceea că o strategie euristică însușită, poate cuprinde în sine caracteristicile unui algoritm. În fața unei probleme mai grele și mai complexe se încearcă diferite căi de rezolvare, la început în mod euristic iar după ce se găsește modalitatea optimă de soluționare, aceasta poate fi folosită pentru rezolvarea altor probleme asemănătoare. Între algoritmizare și celelalte metode de învățământ există subtile legături, ea putându-se regăsi parțial sau chiar total în instruirea programată și I.A.O., exercițiu, demonstrație, studiu de caz etc.

5.8. Exercițiul

Etimologic, termenului de exercițiu i se atribuie un sens acțional, de practică, de activitate. Menținând această perspectivă, Ioan Cerghit definește exercițiul ca o metodă de învățământ bazată pe acțiune, spre deosebire de alte metode predominant logice (expozitive) sau cele bazate pe perceptivitate (demonstrarea, de exemplu). Exercițiul a fost definit uneori ca o executare “rapidă și conștientă a unor acțiuni, până când acestea devin priceperi sau deprinderi”, alteori ca “acțiuni sau operații efectuate în mod conștient și repetat pentru a se fixa sub formă de priceperi și deprinderi, pentru a ușura efectuarea unei activități și a contribui la formarea unei aptitudini (35, p.223). Dictionarul de Pedagogie (1979) conferă exercițiului următoarea caracterizare: “executarea repetată, sistematică și conștientă a unei acțiuni fizice sau intelectuale, în vederea dobândirii sau perfecționării unei priceperi sau deprinderi”. Pe baza acestor definiții se pot desprinde câteva trăsături specifice, esențiale, ale acestei metode de învățământ.

Astfel, exercițiul, este o acțiune motrică sau intelectuală care se repetă, conform anumitor cerințe, în scopul formării unor deprinderi și priceperi, abilități și aptitudini. El nu se confundă cu repetarea, exercițiul, reprezentând o îmbunătățire continuă a performanței de la o repetare la alta, până la atingerea scopului dorit. Prin intermediul exercițiului se mențin la un anumit nivel (optim sau maxim) unele funcții, structuri. El poate genera noi funcții creatoare, poate spori capacitatea operatorie a cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor, poate preveni uitarea.

Și în activitatea didactică, ca metodă omniprezentă, exercițiul presupune efectuarea conștientă și repetată a unor acțiuni în vederea realizării următoarelor scopuri:

1. dezvoltarea operațiilor mintale, ușurarea aprofundării noțiunilor, teoriilor, principiilor științifice și aplicarea lor la situații noi și variate
2. asigurarea însușirii și formării corecte a unor priceperi și deprinderi de muncă,
3. dezvoltarea capacităților morale, a trăsăturilor de voință și caracter;
4. consolidarea cunoștințelor și deprinderile însușite, ceea ce face să crească posibilitatea păstrării lor în memorie;
5. prevenirea uitării și evitarea tendințelor de interferență;
6. oferirea posibilităților de transfer a cunoștințelor, capacităților și comportamentelor însușite;
7. stimularea capacităților creatoare, a originalității și spiritului de independență și inițiativă.

În clasificarea exercițiilor se întâlnesc mai multe criterii:

- a) **psihologice**, în funcție de care exercițiile pot fi:

- psihomotorii,
 - cognitive,
 - afective,
 - de percepere și reprezentare,
 - de memorie etc.;
- b) **logice**, în care o dominantă a exersării poate fi:
- compararea,
 - analiza,
 - sinteza,
 - generalizarea,
 - abstractizarea;
- c) **sociale**, funcție de care exercițiile pot fi:
- individuale,
 - de grup,
 - sportive,
 - artistice,
 - literare etc.

Clasificarea exercițiilor are însă la bază mai ales **criterii pedagogice**. Astfel:

- a) **după funcțiile îndeplinite** exercițiile pot fi:
- introductive,
 - de bază,
 - de creație,
 - reproductiv paralele,
 - de operaționalizare,
 - de evaluare;
- b) **după modul de organizare** exercițiile sunt:
- individuale,
 - colective,
 - frontale,
 - de grup;
- c) **după forma de desfășurare** exercițiile pot fi:
- orale,
 - scrise,
 - practice,
 - combinate;
- d) **după gradul de participare al profesorului** există exercițiile:
- dirijate ,
 - semidirijate,
 - autodirijate (de către elevi);
- e) **după gradul de complexitate** exercițiile pot fi:
- complexe
 - simple;
- f) **după conținutul obiectului de învățământ** există exercițiile:
- de biologie,
 - matematică.
 - de manipulare a unor aparate, dispozitive sau mașini etc.
- g) **după natura specifică a deprinderilor ce urmează să fie formate** exercițiile pot fi:

- exerciții motrice (de scriere, de mănuiere a unor aparate, de sport),
- exerciții intelectuale, ce contribuie la formarea operațiilor intelectuale.

Obținerea unui randament maxim în aplicarea metodei exercițiului implică respectarea anumitor cerințe didactice, astfel:

1. alegerea și formularea corectă a exercițiului, astfel încât acesta să aibă conținut bazat pe cunoștințe și priceperi anterioare ale elevilor și date suficiente cu caracter de noutate;
2. participarea conștientă și activă a elevilor la efectuarea exercițiului care se poate realiza numai printr-o înțelegere a scopului exercițiului și cunoașterea informației teoretice ce stă la baza lui și care înlătură mecanica acțiunii, asigurând caracterul conștient al modului de rezolvare;
3. sistematizarea și succesiunea exercițiilor asigură efectuarea lor într-o ordine logică, care asigură consolidarea cunoștințelor într-un tot unitar. De asemenea exercițiile trebuie să se succedă în mod progresiv sub aspectul complexității și dificultăților de probleme;
4. noutatea și varietatea exercițiilor cer ca fiecare din ele să fie formulate în mod diferit, să fie introduse și exerciții noi și rezolvarea lor să se facă în condiții diferite din ce în ce mai complexe. Varietatea trebuie aplicată atât în conținutul exercițiului, cât și în forma lui;
5. exercițiul trebuie să aibă un caracter util, pentru a mări interesul elevului în efectuarea lui, a mări capacitatea acestuia de autocontrol, de a-i forma răspunderea față de munca depusă, de a-i întări atașamentul față de meseria pentru care se pregătește.

Eficacitatea exercițiului depinde în bună măsură de atitudinea pe care o are cel ce îl efectuează, înțelegerea, afecțiunea, plăcerea. De asemenea, dozarea rațională a numărului de exerciții pot influența eficacitatea lor, astfel încât elevii să nu fie supraîncărcați. Exercițiile trebuie să fie diverse pentru a preîntâmpina monotonia și gradate pentru a stimula încrederea.

Profesorul trebuie să acorde atenție modului de corectare a exercițiilor:

1. trebuie să aibă în vedere întreaga clasă, precum și fiecare elev în parte;
2. să intervină ori de câte ori elevul are greutăți în rezolvarea exercițiului;
3. să asigure condițiile necesare rezolvării exercițiului de către elevi;
4. să folosească, pe lângă metoda exercițiului și alte metode ca: demonstrația, conversație euristică etc.;
5. rezultatele obținute de elevi să fie analizate la început de către profesor, apoi prin autocontrol de către elevi.

5.9. Problematizarea

Noțiunea de “problemă” se poate explica etimologic, pornindu-se de la cuvintele grecești *pro-* ballein, adică ceea ce ți se aruncă în față ca obstacol sau “dificultate cognitivă”, sau cerință față de care repertoriul de răspunsuri de care dispune subiectul este insuficient și inadecvat. Problema reprezintă o “structură cu date insuficiente” (28, p.50) și rezolvarea ei constă în găsirea elementului necunoscut, dar fără un algoritm de rezolvare. O întrebare adresată memoriei, imaginației, gândirii, poate deveni “problemă” dacă generează nedumerire, uimire, mirare, neliniște, nesiguranță, un conflict lăuntric, cognitiv-afectiv-volitiv, pe care elevul caută să-l rezolve prin descoperirea soluției, demonstrarea și argumentarea ei rațională (40, p.269).

W. Okon, în lucrarea de referință “Învățământul problematizat în școala contemporană” (1978), descrie structura elementelor problemei, precum și cerințele acestora (28, p.81-82 și 40, p.269-270):

- a) situații de viață care antrenează elevii solicitând interesul și experiența lor (trecută);
- b) situațiile de viață sunt “de dificultate”, de aceea experiența anterioară trebuie completată cu o alta nouă, ambele fiind restructurate și reorganizate;
- c) situațiile de viață și natura dificultăților întâlnite cer o formulare clară a soluțiilor posibile;

- d) aceasta, pentru ca problema să fie rezolvată prin efortul elevilor;
- e) rezolvarea ei să deschidă noi situații problemă.

Ceea ce caracterizează problematizarea în procesul de învățământ, este apariția unor situații conflictuale (situații problematice) în gândirea elevului create în cele mai multe cazuri de profesor, uneori însă ele pot fi generate și de către elevi. Asemenea situații problematice pot apărea în învățământul liceal agricol în următoarele cazuri:

1. când elevul sesizează un dezacord între vechile cunoștințe și ceea ce i se cere să rezolve (exemplu: hibridii prezintă o fecunditate scăzută sau sunt chiar infecunzi, în special masculii; totuși hibridarea se practică și pentru obținerea de rase noi; de exemplu Santa Gertruda, obținută prin împerecherea taurinelor cu Zebul; situația problematică creată este între infecunditatea hibridilor și posibilitatea lor de a avea totuși o rasă nouă);
2. când elevul este pus în situația de a alege din cunoștințele sale numai pe acelea care îl ajută să rezolve o problemă dată (exemplu: se va da elevului să calculeze procesul de rețineri, intensitatea selecției pentru un efectiv de taurine, unde vârsta medie a fiecărei fătări este de 2 ani și 2 luni și vârsta medie a reformării este de 7 ani și 9 luni);
3. când există contradicții între modul de rezolvare teoretică și cel de rezolvare practică a unei probleme;
4. când elevul trebuie să construiască ipoteze plauzibile pe baza cunoștințelor însușite anterior, adică să aplice în condiții noi, cunoștințele asimilate anterior.

Rezultă că interacțiunea cognitivă între subiect și obiect ce definește situația problemă, scoate în evidență faptul că în procesul de învățare apare o trebuință de cunoaștere orientată spre înlăturarea unor lacune, a unor zone de nesiguranță, de necunoscut și descoperirea unor cunoștințe sau procedee de acțiune. Elevului i se cere efectuarea unei analize a situației problemă, precum și elaborarea unui răspuns, a unei soluții la problema dată. Un exemplu de problematizare poate fi dat în legătură cu explicația fenomenului creșterii plantelor: “de ce atunci când sămânța încolțește, rădăcina se ascunde în pământ, fugind parcă de lumină, iar tulpina se avântă în aer, în întâmpinarea luminii?”. În căutarea cauzelor elevii pot formula ipoteza, că direcția creșterii s-ar datora unor forțe externe: lumină, umiditatea solului. Însă ipoteza se dovedește inconsistentă; nu rezistă verificării prin experiență. Se enunță ipoteza că forța care provoacă acest fenomen ar putea fi gravitația. Dar experiențele demonstrează că nici această ipoteză nu rezistă. Apoi soluționarea acestor contradicții se caută în structura diferită a țesuturilor, rădăcinii și tulpinii, care generează tensiuni diferite, rezultate diferite și obligă cele două părți ale plantei să crească în direcții opuse. Astfel, prin emiterea succesivă a ipotezelor și infirmarea unor, elevii ajung la explicația corectă.

Întrebările problematice au anumite particularități față de cele euristice ca de exemplu: caracterul lor sintetic și apelul pe care-l fac permanent la flexibilitatea gândirii. Toate întrebările de acest tip se caracterizează prin aceea că, ele:

1. conțin o informare prealabilă;
2. conțin un element necunoscut care conferă faptului real calitatea de problemă;
3. datele cuprinse permit formularea întrebării care poate facilita sau nu rezolvarea contradicțiilor.

Cu privire la rezolvarea situației problematizate de către elevi, există puncte de vedere diferite. Conform unuia, rolul întrebărilor problematice este doar de a trezi curiozitatea elevului. De fapt rezolvarea corectă a problemei revine profesorului în cadrul activității de predare. Din alt punct de vedere, profesorul nu trebuie să intervină deloc în rezolvarea situației problematizate. Elevul trebuie să răspundă singur, folosind mijloacele de informare, trebuie lăsat să se frământe singur, să greșească, să nu fie corectat, urmând a se crea o situație favorabilă în care el însuși să sesizeze eroarea. Având în vedere caracterul preponderent participativ și formativ al acestei

metode, este de preferat a doua variantă, dar în cazul unor probleme grele, sau când rezolvarea propusă de elevi se îndepărtează de cea corectă, profesorul trebuie să asigure și resursele necesare rezolvării.

Indiferent care este varianta optimă de soluționare a unei probleme într-un domeniu sau la o disciplină școlară, profesorul și elevii parcurg împreună anumite etape (patru momente fundamentale sunt menționate în literatura psihopedagogică):

- a) perceperea problemei ca atare și a primelor informații pentru rezolvare; profesorul expune faptele, explică anumite relații cauzale etc.;
- b) studierea aprofundată și restructurată a datelor problemei, în care intervine momentul de activitate a elevului;
- c) căutarea soluțiilor posibile (analiza condițiilor, formularea ipotezelor, verificarea acestora);
- d) obținerea rezultatului final și evaluarea lui prin compararea diferitelor variante;

R. Gagné citat de E. Surdu (1993) consideră că etapele rezolvării unor probleme sunt în număr de șase (cf.40, p.275):

- a) definirea obiectului ca punct de plecare;
- b) punerea problemei recunoscând situația de plecare și-n funcție de ea selecționarea informațiilor;
- c) structurarea și restructurarea informațiilor pentru pregătirea soluțiilor;
- d) opțiunea pentru soluția optimă;
- e) verificarea soluțiilor;
- f) trecerea la acțiune.

5.10. Brainstorming-ul

Este o metodă de stimulare a activității creative, de formare la elevi a unor calități creative. Termenul este preluat din limba engleză (brain = creier, storm = furtună, asalt) și înseamnă inteligența în asalt sau asaltul ideilor. Inițiatorul acestei metode este psihologul american A.F. Osborn (1938), profesor de psihologie la Universitatea din Buffalo S.U.A., ea fiind dezvoltată în lucrarea "Applied Imagination" (Imaginație aplicată).

Metoda asaltului de idei are drept caracteristică separarea procesului de producere a ideilor de procesul de valorizare a acestora (care are loc ulterior), de aici și denumirea de metodă a evaluării întârziate, deoarece pe moment se reține orice idee, se acceptă totul, nu se respinge nimic. Metoda se bazează pe un resort psihic elementar, mecanismul deblocării capacității creative, eliminarea pentru moment a examinării imediate, obiective, raționale, a ideilor emise. Într-un fel are loc o "eliberare" a imaginației prin anularea cenzurii intelective.

Metoda brainstorming se fundamentează pe psihanaliză, un important curent al psihologiei secolului nostru, inițiat de S. Freud, care subliniază importanța structurilor inconștiente și a funcțiilor lor în determinarea vieții psihice și nevrozelor. Potrivit psihanalizei freudiene, inconștientul este în permanentă luptă cu alte două instanțe: supareul, mandatarul normelor morale și eul, terenul pe care se dă lupta între conștient și supraeu, toate trei determinând structura personalității umane. Conform psihanalizei, tendințele sau dorințele ce vin în conflict cu normele morale sunt oprite de cenzura conștiinței și alungate în inconștient (refulare), de unde tind să apară în formă travestită (de ex. visele). Psihanaliza consideră că, intensificarea și ascuțirea caracterului conflictual al refulării constituie cauza principală a nevrozelor, psihozelor etc., a căror vindecare se poate realiza prin diminuarea procesului de refulare și conștientizarea impulsurilor refulate. De aceea, conform metodei psihanaliste, bolnavul trebuie să relateze neîntrerupt și fără ocol toate stările emotive, reprezentările, ideile care-i trec prin minte. Psihoterapia psihanalitică presupune participarea bolnavului la tratamentul său, având drept

scop să aducă în conștiința acestuia mobilurile ascunse ale comportamentului său, impulsurile și emoțiile refulate și să-l reeduce pentru a deveni stăpân pe conduita sa.

Cercetările de psihologie experimentală argumentează ideea că, în inconștient deținem mai multe informații decât putem actualiza. Rolul brainstorming-ului este tocmai dezinhibarea.

Tehnica asaltului de idei se desfășoară în câteva etape, care se pot sintetiza în modul următor:

1. în primul rând se anunță tema, problema care va fi analizată (rezolvată) în cadrul ședinței de brainstorming, importanța și obiectivele ei;
2. în etapa a doua se alcătuiește un grup (de 10-12 persoane) care va dezbate și va oferi soluții la problema propusă. Un membru al grupului are rolul de lider sau moderator, sarcina sa fiind aceea de a menține o atmosferă liniștită, destinsă, prietenească, informală. Grupul mai are și un secretar, a cărui grijă este ca ideile să fie reținute (scrise, stenografiate sau înregistrate pe benzi magnetice sau video-casete). Răspunsurile nu se dau nominal și membrii grupului trebuie să știe aceasta. Unii dintre ei vor fi specialiști, alții care nu au legătură prea strânsă cu problema în discuție. Moderatorul are grijă să fie acceptată orice idee, cât mai fantezistă, chiar naivă, bizară, nonstandard. Important este să se emită cât mai multe idei, căci, ceea ce contează nu este calitatea, ci cantitatea. Nu este permis să se critice, să se contrazică, să se ironizeze sau să se amendeze ideile celorlalți; dacă este posibil, șirul ideilor este bine să se continue de la un participant la altul. Această etapă poate dura 15-20 minute (timp optim 30 minute);
3. încheierea ședinței de asalt de idei când s-au strâns suficiente date pentru rezolvarea problemei în discuție;
4. ultima etapă reprezintă evaluarea logică “la rece” a ideilor emise.

Evaluarea propriu-zisă a soluțiilor preconizate se realizează după un anumit timp, prin compararea și selectarea ideilor valabile sau prin combinarea acestora în complexe explicative sau operaționale pentru problema pusă. Se ierarhizează valoric soluțiile în: foarte bune, bune pentru abordarea temei, utilizabile (necesită completări), utile rezolvării altor teme, neutilizabile (nevaloroase) care se elimină. Acum este bine ca numărul participanților să fie fără soț.

Metoda asaltului de idei se recomandă în special pentru a descoperi idei noi, creatoare, nu pentru rezolvarea de probleme. În procesul de învățământ, moderator este profesorul. Astfel, conform didacticii tradiționale, se apreciază că profesorul trebuie să corecteze un răspuns greșit al elevului. În cadrul asaltului de idei, corectitudinea trece pe planul doi. Cel mai important lucru este enunțarea ideilor noi, originale și stimularea acestora, depinde de profesor, importantă fiind atmosfera care se creează în acest scop. De asemenea, cadrul didactic care inițiază un “moment didactic de tip brainstorming” trebuie să dovedească tact pedagogic, să pună spre rezolvare probleme care prezintă un interes real. Metoda nu este ușor de aplicat și cere o antrenare a colectivului de elevi (de exemplu într-o lecție unde urmează să se desfășoare un experiment, se poate iniția o secvență de brainstorming, de cca. 10 minute, în care elevii să-și imagineze situația experimentală, desfășurarea, eventual problemele rezultate. Urmează desfășurarea experimentului. Astfel, este stimulată gândirea creatoare, cei antrenați în discuție vor manifesta interes pentru activitatea propriu-zisă de predare, interesați de confirmarea sau infirmarea soluțiilor propuse. În etapa de fixare, metoda poate fi folosită prin solicitarea elevilor de a găsi aplicații la fenomenul studiat) (33, p.104).

Nu este contraindicată nici aprecierea cu note a contribuției unor elevi, dar aceasta să nu reflecte corectitudinea răspunsului, ci numărul de soluții originale oferite. În acest fel este schimbată optica profesorului: nu se stimulează certitudinea, ci posibilitatea. Desigur, metoda asaltului de idei nu este folosită în orice lecție și la orice clasă. Utilizarea cu succes a ei depinde de măiestria didactică a fiecărui dascăl.

5.11. Sinetica

Este o metodă care a apărut după brainstorming, în 1944. Inițiatorul ei este W. Gordon, profesor la Institutul Tehnologic din Massachusetts, care a precizat și termenul de sinetică, termen a cărui semnificație este aceea de a strânge laolaltă elementele diverse (grecește sinektikos - combinație și analogie de date eterogene, aparent fără legătură între ele).

Sinetica presupune două aspecte, fațete, elemente care-și pot schimba locul:

- a) **neobișnuitul, ciudatul, straniu devine familiar;**
- b) **familiarul se transformă în ciudat, straniu, neobișnuit, pentru aceasta folosindu-se analogia. Astfel, caracterul specific al metodei este dat de utilizarea metaforelor și analogiilor.**

Patru tipuri de analogii se pot utiliza în sinetică (1, p.177):

- a) personală, în care i se cere subiectului (respectiv elevului) să se identifice cu obiectul, procesul, fenomenul studiat pentru căutarea și găsirea soluției de rezolvare;
- b) directă, prin care se transferă ideile sau soluțiile dintr-un domeniu în altul;
- c) simbolică, când problema este trecută de la concret la abstract (o realitate se exprimă într-un cuvânt sau o frază);
- d) fantastică, în cadrul căreia are loc o activizare a participanților (elevilor, studenților) pentru “a depăși în planul imaginației, limitele controlabilului, controlul rațional”.

Ca și în cazul asaltului de idei, această metodă poate oferi anumite sugestii profesorului în vederea folosirii ei în procesul de învățământ, deoarece utilizarea în întregime a sineticii la ore este destul de grea. De exemplu, la disciplina de Anatomia animalelor (Medicină veterinară, Biologie, Zootehnie) elevii își pot închipui că devin niște ființe “miniaturizate” și pătrund în organismul animal, pentru a-i studia “pe viu” structura și funcționarea organelor interne, desfășurarea proceselor petrecute acolo).

Spre deosebire de brainstorming, sinetica combină și face analogii eterogene și chiar și fantastice pentru stimularea creației.

În sinetică se admite evaluarea critică în timpul elaborării ideilor, soluțiilor, variantelor de rezolvare etc., de aceea este definită ca o metodă de evaluare imediată, aceasta însă nu diminuează inițiativa și libertatea de creație. Aprecierea critică se face însă într-o atmosferă destinsă, colegială, pentru evitarea inhibiției și creării unei atmosfere tensionate.

5.12. Simularea

Simularea (latinescul “simulare” - imitare, asemănare, similaritate, “simulator” - instalație similară care ajută învățarea), este metoda prin intermediul căreia se folosește ca mijloc de instruire simulatorul. Acesta este un sistem tehnic, construit prin similitudine cu un sistem tehnic original, în așa fel încât să existe o corespondență biunivocă între elementele de structură sau funcționarea celor două sisteme. De exemplu pentru învățarea rațională a unor meserii (șofer, vatman, pilot, mecanic de locomotivă) se realizează o cabină de instruire în conducerea auto, o machetă de avion într-un laborator etc.

Alături de asemenea dispozitive mai pot fi simulate și anumite situații sau activități (fictive) care le înlocuiesc pe cele reale (acte de conducere, activități de prognoză economică și socială, reproducere de fenomene etc.), (exemplul simulării funcțiilor de conducere-manager, șef secție, președinte de consiliu de administrație în cadrul cursurilor de management, sau simularea rolului și funcțiilor profesorului de către studenți înaintea activității de practică pedagogică).

Folosirea unui dispozitiv de simulare are ca scop crearea unei ambianțe cât mai asemănătoare cu cea în care se desfășoară procesul de muncă ce folosește sistemul tehnic real. De exemplu, pentru învățarea meseriei de șofer există o cabină în care sunt reproduse aparatele de execuție, supraveghere pe care cel ce învață trebuie să le manipuleze, asemănător cu cele din realitate. O

asemenea acțiune analogică permite studierea și explicarea activității respective în toată complexitatea ei, ușurează cunoașterea părților și funcționarea acestora, execuția propriu-zisă a operațiilor, formarea unor abilități tehnice etc. Astfel sunt verificate anumite deprinderi, priceperi, cunoștințe necesare mai târziu în activitatea reală. În acest mod, învățarea prin simulare răspunde mai bine unor necesități didactice, deoarece în situații veridice pot apărea anumiți factori de risc (pericol de accidente, defectarea mașinilor, care sunt extrem de costisitoare), iar pe de altă parte, fluxul tehnologic nu poate fi întrerupt, schimbat sau repetat oricând; deci predarea, învățarea pe simulatoare este mai economică, mai operațională și ferită de accidente în special în domeniile mari ale economiei (aerodinamic, electric, mecanic, chimic etc.). De asemenea durata învățării este redusă, fiindcă sunt eliminați factorii aleatori care pot apărea în activitatea de la scară reală.

Dar oricâte “virtuți” ar avea învățarea pe simulatoare, pentru o pregătire integrală competentă și eficientă a tineretului, aceasta trebuie completată și cu o instruire în cadrul proceselor reale ale producției, cercetării, proiectării și alte domenii.

5.13. Dramatizarea

Dramatizarea sau jocul de rol (role playing), reprezintă aplicarea și utilizarea didactică a psihodramei, sociodramei, inițiată în anul 1921 de J.L. Moreno, ca metodă psihoterapeutică.

Dar “începuturile” dramatizării în învățământ sunt mult mai vechi. Civilizația romană care a preluat multe din tradițiile grecești, utiliza în școlile superioare de retorică unde se pregăteau viitorii avocați, seminarii și discuții în contradictoriu și simula procese în care un student juca rolul unui eventual delicvent.

În jurul anului 400 î.e.n. Kolios a scris o piesă de teatru în care literele alfabetului erau personaje. Preocupări remarcabile pentru metoda dramatizării au avut gânditorii și pedagogii clasici I.A. Comenius, J.J. Rousseau, J. Dewey și alții.

Fundamentarea teoretică a metodei dramatizării este “filozofia vieții” și a “pedagogiei inimii” a lui W. Dilthey, după care emoțiile puternice constituie principalul element al existenței, rolul educației fiind de a pregăti copilul pentru o viață afectivă bogată, prin cunoașterea valorilor culturii, artei și literaturii. Cunoașterea și explicarea fenomenelor de cultură se face în concepția lui Dilthey prin “comprehesiune”, înțelegere, prin identificarea de către subiect a acestor fenomene cu propria existență spirituală. După G. Dewey, folosirea dramatizării creează “posibilitatea reproducerii situațiilor de viață, pentru însușirea și aplicarea informațiilor și ideilor în desfășurarea progresivă a experiențelor”. Jocul dramatic dispune de mai multe posibilități culturale, educative și terapeutice. Prin jocul de transpunere vie a fenomenelor de viață, se realizează interpretarea de roluri și redarea vie a expresiei gândirii și simțurilor cu mijloace specifice artei dramatice.

Dramatizarea în cadrul lecțiilor presupune acordarea unor roluri care trebuie “jucate” în funcție de anumite cerințe. Această interpretare de roluri solicită desigur anumite cunoștințe pe baza cărora se va realiza comportamentul specific, înțelegerea situației create și rolul celorlalți.

Folosirea metodei dramatizării se prezintă sub mai multe forme:

1. jocul de roluri (al elevului);
2. expunerea cu oponent (prezentată în cadrul metodei expunerii);
3. dramatizarea propriu-zisă (teatrul);
4. sociodrama;
5. jocul dramatic al profesorului (expunerea artistică);
6. drama științei (variata a învățării prin descoperire);
7. procesul didactic.

Ca avantaje ale folosirii acestei metode pot fi precizate:

1. activizarea elevilor din punct de vedere cognitiv, afectiv, acțional;
2. sporirea gradului de înțelegere și participare efectivă a cursanților;
3. asigurarea unui autocontrol al conduitelor;
4. evidențierea modului corect sau incorect de comportare în anumite situații;
5. formarea rapidă și corectă a convingerilor, atitudinilor și comportamentelor.

Pe lângă aceste avantaje sunt prezentate în literatura de specialitate și dificultățile legate de utilizarea metodei (14, p.178), dintre care amintim:

1. este o metodă mai greu de aplicat pentru că presupune nu numai aptitudini pedagogice, ci și actricești, regizorale la conducător, respectiv profesor;
2. proiectarea și pregătirea acestei activități, care durează de regulă 1-2 ore, necesită timp și efort din partea profesorului;
3. poate apărea o anumită defavorizare a jocului de rol (considerat ceva pueril),
4. pot apărea blocaje emoționale în prelucrarea și interpretarea rolurilor de către elevi.

Momentele utilizării jocului de rol constau în:

1. identificarea situației interrelaționale care va fi simulată prin joc;
2. proiectarea și elaborarea scenariului propriu-zis, care este mai redus decât situația reală;
3. distribuirea rolurilor și familiarizarea participanților cu ceea ce au de îndeplinit (status-urile și rolurile pot fi descrise pe o fișă, separat pentru fiecare participant);
4. învățarea individuală a rolului de fiecare membru al grupului prin studierea fișei și interiorizarea, apoi conceperea modului propriu de interpretare a rolului;
5. interpretarea propriu-zisă;
6. analiza modului de interpretare și eventual reluarea secvențelor în care rezultatele n-au fost cele scontate. La această dezbatere pot participa și observatori. Se va face atât o analiză a conținutului celor prezentate, cât și interpretării de rol. Interpreții vor prezenta la început ceea ce au simțit pe parcursul demersului dramatic.

Există mai multe tipuri de interpretări de rol care pot fi aplicate la disciplinele de învățământ (14, p.180-181):

- a) **Jocul de reprezentare** a unor structuri care ajută elevii la înțelegerea funcționării acestor structuri (o întreprindere, o instituție poate fi reprodusă într-o sală de clasă printr-o amenajare corespunzătoare a mobilierului și distribuție spațială a status-urilor și rolurilor de îndeplinit). Exemplu: structura claselor sociale în diferite perioade; structuri de conducere, la istorie, economie politică, management.
- b) **Jocul de decizie**, în care elevii simulează prin interpretare, confruntarea cu o situație decizională și luarea unei decizii. Înainte de luarea deciziei, participanții trebuie să cunoască obiectivele urmărite, prioritatea acestora, anticiparea efectelor pozitive sau negative generate de aplicarea soluțiilor, stabilirea variantei optime.
- c) **Jocul de arbitraj**, care se poate folosi la disciplinele juridice, financiar-contabile, gestiune economică etc., ajută la înțelegerea și dezvoltarea capacităților de soluționare a problemelor conflictuale care apar între două persoane, două grupuri, două unități economice etc. Jocul didactic urmărește rezolvarea conflictului. El presupune prezența conducătorului demersului de simulare (profesorul, notat cu simbolul C), arbitrii (membrii grupului A), părțile conflictuale (persoane, grupuri $P_1 - P_2$) și experți (E).
- d) **Jocul de competiție** (de obținere a performanțelor) are ca scop obținerea de performanțe pentru învingerea unui adversar (real sau imaginar). Profesorul împarte elevii în două microgrupuri sau perechi de câte două personaje angajate în competiție și distribuie status-urile și rolurile ce revin fiecărei părți amintind și obiectivul competiției. Participanții la joc vor alege dintre variabilele posibile de joc, respectând desigur regulile acestora, varianta

optimă. Jucătorii vor alege strategiile de lucru în funcție de adversar, fiecare “partener” încercând să-și impună soluția considerată cea mai eficientă. Se poate utiliza la orice disciplină de învățământ care conține situații competitive (la istorie se pot stimula strategii și tactici ale războaielor, la economie politică diverse situații competitive ale pieței etc.).

Se fac referiri și la alte tipuri de jocuri, considerate specifice, ca de exemplu (14, p.181):

- e) **Jocul de-a ghidul și vizitatorii**, care presupune organizarea clasei (cu hărți, planșe, pliante, fotografii, care să simuleze un obiectiv socio-cultural sau unități economice vizitate) și împărțirea elevilor pe grupuri: ghizi, traducători, vizitatori, foneticieni, gramaticieni. Acest tip de joc permite exersarea cunoștințelor, dezvoltarea capacităților de exprimare, consolidarea deprinderilor de a corecta greșelile de exprimare, dezvoltarea priceperilor de exprimare, a cunoștințelor într-o limbă străină.
- f) **Jocul de negociere**, utilizat în simularea operațiilor de vânzare-cumpărare, a tranzacțiilor comerciale și financiar-bancare, are ca scop dezvoltarea capacităților de negociere a elevilor. Profesorul îi împarte pe aceștia în două grupuri sau perechi de grupuri, care puși în situația de negociere, încearcă să-și convingă partenerii să accepte condițiile proprii. Se alege și un conducător al echipei de negociere, care trebuie să demonstreze abilitate în a conduce echipa și un grad de responsabilitate și decizie pe care-l poate asuma pe parcursul negocierilor (reușita depinde în mare măsură de capacitatea individuală a fiecărui membru și mai ales de acțiunea comună la nivelul grupului).

Jocul de-a negocierea presupune la negociatori (elevi, studenți) cunoștințe temeinice de specialitate, de cultură generală, precum și calități și trăsături de personalitate. Astfel, fiecare participant trebuie:

1. să dețină o corectă informație economică, tehnică, juridică;
2. să posede capacitatea judecării problemelor în spirit practic, comercial;
3. să aibă capacitatea de a asculta și reține argumentele partenerului;
4. să fie corect, sever, sincer, să aibă imaginație, să fie calm, răbdător, perseverent, temperat etc.;
5. să se integreze în echipă și în disciplina acesteia;
6. să dețină calități empatice, adică să se transpună în situația partenerului și să înțeleagă modul de a gândi al acestuia;
7. să aibă talentul de a observa și comunica cu alții și ușurință în exprimare;
8. să fie inteligent, cu spirit de observație și cu o memorie bună etc.

Pregătirea și perfecționarea pentru negocieri pot dezvolta anumite aptitudini, ca de exemplu capacitatea de a anticipa acțiunile partenerului de negocieri, imaginația, creativitatea.

Sala de clasă poate fi amenajată astfel încât elevii, respectiv partenerii să stea față în față cu conducătorii echipelor de negociere plasați în centru. Pregătirea pentru negocieri are în vedere întocmirea a două fișe cu următoarele elemente (cf.11):

Fișa A

Nr. crt.	Argumente proprii	Contra-argumente posibile partenerului	Cum ar putea fi combătute
1.			
2.			
3.			
4.			

Nr. crt.	Argumente ale partenerului	Ce argumente contra- se pot aduce	Cum ar putea fi combătute
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

Comunicarea în timpul negocierilor se realizează în mod selectiv și acest lucru trebuie cunoscut; se consideră că partenerii rețin în general aproximativ o treime din elementele aduse în discuție. Numărul de cuvinte “vorbite” în medie pe minut (125) este mai mic decât a celor ascultate (500). Deci spațiul de timp pentru ascultare este mai mare. A asculta înseamnă a uni două activități mintale - “a auzi” și “a înțelege” - într-una singură.

Posibilitatea dramatizării lecțiilor este mai mare la unele discipline printre care cele “umaniste” (literatură, filozofie, etică, istorie). Multe teme pot fi analizate sub forma unui “proces didactic” cu acuzatori, procurori, avocați, apărători, judecători, public. De regulă titlul unor asemenea dezbateri se axează pe o întrebare de tipul “E vinovată Luminița Vardaru ?” (Romanul “Întunecare” de Cezar Petrescu), “E vinovată Otilia ?” (Enigma Otiliei de G.Călinescu) sau “E vinovat Galileo Galilei ?”.

Rezolvarea situației problematice create printr-o asemenea întrebare presupune cunoaștere, interpretare, atitudine, decizie, rezolvare și analiză, prin care metoda dramatizării sporește gradul de înțelegere și participare activă a elevului la lecții, astfel este o metodă participativă și formativă. Cunoștințele însușite mai rapid sunt durabile deoarece dramatizarea prezintă faptele și evenimentele ca proces, în desfășurare și evoluție. De asemenea metoda dramatizării contribuie la dezvoltarea vocabularului elevilor, la îmbogățirea lui și la o exprimare aleasă; activează imaginația și creativitatea.

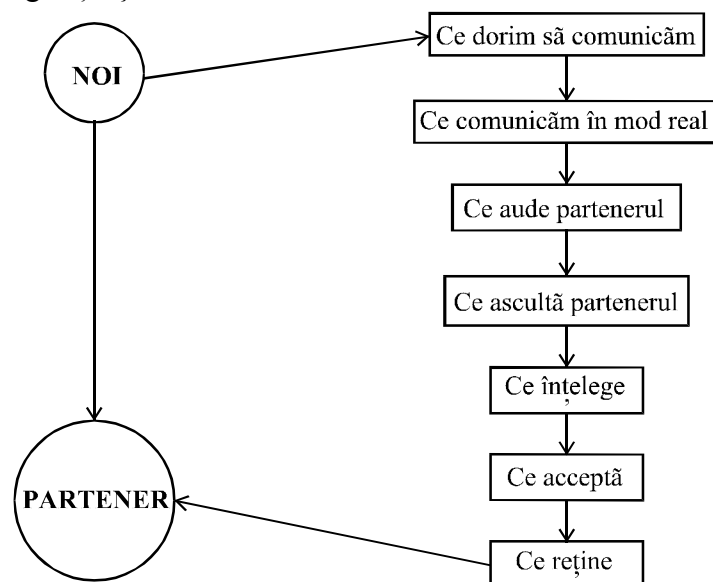


Fig.XI.2. Schemă explicativă privind comunicarea în timpul negocierilor
5.14. Studiul de caz

Ca metodă de instruire, de învățare activă, precum și de cercetare, **studiul de caz constă în analiza și dezbaterea unei situații propuse, numite "caz"**. (de exemplu aspectul particular al unei întreprinderi, instituții, exploatații agricole, individ etc.).

Studiul de caz reprezintă un mod de apropiere a procesului de învățământ, de viață, de activitatea practică. Instruirea prin intermediul cazului "mijlocește o confruntare cu o situație din viața reală, autentică, luată drept exemplu tipic reprezentativ pentru o stare de lucruri generală" (5, p.198).

"Cazul" propriu-zis, singur ales în mod intenționat dintr-un câmp de realități proprii unui sector, condensează în sine esențialul, și prin aceasta aruncă o lumină asupra a ceea ce este în general valabil pentru toate obiectele, fenomenele, procesele din care a fost selecționat (idem). Deci, specificul acestei metode constă în confruntarea directă cu situația reală, considerată reprezentativă pentru o clasă de fenomene; această situație servește unei analize inductive pe baza căreia se obțin noi informații cu caracter teoretic. Cazul poate servi și unei cunoașteri deductive, dacă unele aspecte generale se particularizează și se concretizează la nivelul lui.

Analiza cazului duce la:

1. reținerea de către elevi a unor elemente utile și prețioase;
2. obișnuirea elevilor cu strângerea informațiilor, selectarea, valorificarea și analiza lor;
3. căutarea de către aceștia a cât mai multor variante de soluționare a problemelor, de aici și rolul formativ deosebit al metodei studiului de caz;
4. luarea de decizii și argumentarea deciziilor și soluțiilor preconizate, prin referințe la cunoștințele învățate deja;
5. formarea și dezvoltarea capacității de exprimare critică a variantelor de soluționare;
6. familiarizarea elevilor cu susținerea ipotezelor și argumentelor proprii, precum și cu participarea activă la soluționarea cazului prin confruntarea cu celelalte opinii. Prin evaluarea și sinteza acestora, se cristalizează varianta optimă.

În școlile cu profil agricol, metoda studiului de caz se poate folosi:

1. în pregătirea elevilor în vederea luării de contact cu un nou material complex;
2. în verificarea nivelului de pregătire a elevilor în domeniul cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor;
3. în formarea unor capacități specifice cerute de actele de conducere;
4. în cultivarea modului de gândire specific domeniului agricol, zootehnic, veterinar, de industrie alimentară etc.

Metoda prezintă mai multe avantaje:

1. apropie elevii de problemele complexe ale practicii agricole, obișnuindu-i cu situații asemănătoare cu cele cu care ei vor fi confrunțați în viață și în activitatea profesională;
2. familiarizează elevii cu o strategie de elaborare a faptului real;
3. le oferă structuri care pot fi transferate în înțelegerea altor cazuri;
4. cultivă capacitatea de apreciere a valabilității practice a soluțiilor;
5. cultivă spiritul de responsabilitate;
6. dezvoltă posibilitatea de autoapreciere etc.

Folosirea practică a metodei presupune ca profesorul să aibă o rezervă de astfel de cazuri, impuse de profilul școlii și disciplina de studiu (banca de cazuri). El va alege cazul potrivit pentru disciplina respectivă și ținând cont de particularitățile de vârstă ale copiilor. Profesorul prezintă cazul, organizează și dirijează analiza acestuia, sugerând chiar variante de soluționare, dar nu trebuie să anticipeze soluțiile, ipotezele la care elevii vor ajunge și nici să-și impună propria părere.

Cazul ales trebuie:

1. să corespundă relațiilor din domeniul dat, deci să fie autentic;
2. să-i ajute pe elevi să-și formeze o concepție modernă;
3. să ofere o privire de ansamblu prin conținut, adică o situație “totală”, deci el să posede toate datele necesare;
4. să constituie o “situație - problemă”, care necesită o decizie, un diagnostic sau amândouă variante și prin aceasta să se dezvolte dorința de reflexie, de investigare, de luare a unor hotărâri.

În studierea unui caz, asemănător metodei problematizării se disting câteva momente:

- familiarizarea cu cazul;
- procurarea informației necesare (prin întrebări adresate profesorului sau prin documentare practică, ori studierea unor informații scrise etc.);
- sistematizarea informațiilor;
- analiza situațiilor prezentate;
- stabilirea diferitelor variante de soluționare;
- confruntarea variantelor, compararea valorilor lor, ierarhizarea în funcție de aceasta, alegerea soluțiilor optime.

Didacticizarea cazului se va face avându-se în vedere:

- stabilirea sarcinii didactice a cazului, corespunzător programei școlare, adică să se precizeze rolul ce urmează să-l îndeplinească fiecare caz în parte în procesul de învățământ;
- să se valorifice potențialul instructiv - educativ al cazului;
- să se asigure cadrul teoretic de aplicare a cazului, adică acesta să fie raportat permanent la o idee, lege, deja cunoscută de elevi;
- gradul de dificultate cerut de analiza cazului să corespundă nivelului real de pregătire teoretică și practică, al posibilităților de efort intelectual și fizic al elevilor, să fie conceput și aplicat astfel încât să capete semnificația unei metode euristice;
- elevii să fie familiarizați treptat cu modul de lucru specific analizei cazului.

5.15. Metoda experimentală

Utilizată în domeniul științelor naturii, al celor tehnice dar și al celor socio-umane, metoda experimentală presupune crearea de către om a unor condiții prin care se provoacă un fenomen ale cărui caracteristici sunt observate, analizate, interpretate. Tot astfel, ca metodă de învățământ, experimentul presupune provocarea intenționată a unui fenomen sau proces în scopul studierii acestuia. Activitatea se desfășoară în condiții speciale folosindu-se instalații, dispozitive și materiale corespunzătoare. Această metodă constă în efectuarea de către elevi sub îndrumarea profesorului a unor experiențe cu scopul acumulării de informații științifice sau al concretizării adevărurilor transmise. Supravegherea și îndrumarea se realizează de către profesor printr-un instructaj prealabil în precizarea etapelor ce pot fi parcurse, prin întrebări adresate pe parcurs pentru orientarea atenției elevilor, pentru conducerea acestora înspre concluzii valide. Astfel, elevilor li se formează capacitatea de a interveni conștient și activ asupra unor obiecte și fenomene legate de materia lor de studiu. Profesorul stimulează dorința spontană a copiilor de a formula ipoteze și de a le verifica prin testare. J. Piaget susține că între 11-14 ani copii posedă deja abilități intelectuale necesare inițierii în cercetarea experimentală (judecăți, raționamente, capacitatea de combinare a ipotezelor, de verificare a descoperirilor și totodată de valorificare a potențialului creativ al gândirii acestora).

Lucrările experimentale se pot desfășura în săli de clasă, laboratoare, ateliere, câmpuri, loturi demonstrative agricole etc.

Experimentul este de mai multe feluri:

- a) **Experiment de cercetare, de descoperire**, prin intermediul căruia elevii se familiarizează cu etapele unei cercetări științifice: enunțarea de ipoteze, stabilirea unui plan, organizarea experimentului propriu-zis, prelucrarea datelor, formularea concluziilor, argumentarea acestora și aplicarea lor în practică (dacă este cazul). Scopul acestui experiment este de explorare a realității, de învățare prin acțiune, prin experiențe.
- b) **Experiment demonstrativ**, care este pregătit și prezentat elevilor de către profesor pentru a descrie un obiect, fenomen sau proces care nu poate fi cunoscut cu ajutorul observației directe. Experimentul demonstrativ poate fi calitativ, când scoate în evidență o relație cauzală (de ex. încălzirea unui conductor străbătut de curentul electric, înmuierea hârtiei cu turnesol), cantitativ, când se determină anumite mărimi ale fenomenelor sau proceselor studiate (curba de solubilitate a unor săruri), de corectare a unor imagini greșite ale elevilor despre fenomene sau procese (părerea că frecarea este cu atât mai mare cu cât suprafețele corpurilor care vin în contact sunt mai mari, este infirmată de experiență) (1).
- c) **Experimentul destinat formării deprinderilor și priceperilor**, (de mânăuire a aparaturii, a unor dispozitive, instalații, instrumente și materiale, substanțe chimice etc.). Executarea în mod repetat a anumitor experiențe de către elevi permite dobândirea de către aceștia nu numai a deprinderilor motorii, ci și a unor cunoștințe despre fenomenele sau procesele supuse experimentării.
- d) **Experimentul aplicativ**, în cadrul căruia elevii verifică și aplică în practică cunoștințele teoretice asimilate deja. Lucrările experimentale se pot realiza cu întreaga clasă, pe grupe sau individual; recomandările referitoare la desfășurarea experimentului se fac prin intermediul unor fișe sau se pot da oral de către profesor. Concomitent cu experimentarea operațiilor indicate, elevii observă ceea ce se produce și înregistrează rezultatele constatate. La încheiere, printr-o conversație finală se desprind generalizările, fixându-se sub formă de concluzii.

5.16. Învățarea prin descoperire și cercetare

Cercetarea și descoperirea, ca metode ale științei în general, pot fi transpuse și în domeniul didacticii. În literatura pedagogică, această metodă apare prezentată fie ca variantă a problematizării sau un scop final al celorlalte metode, dar și ca metodă distinctă. Descoperirile de tip didactic ca și cele din domeniul științei își au izvorul în dorința de a cerceta, în neastâmpărul și neliniștea de a descoperi adevărul. Elevii descoperă adevărul prin crearea unor condiții de reactualizare a experienței și a capacităților individuale pentru găsirea soluției unei probleme. Situația problematică declanșează descoperirea. Aceasta va stimula o activitate din partea elevilor pentru depășirea obstacolelor care apar, pentru analiza variantelor posibile. Deci, de fapt elevul nu descoperă ceva nou, ci redescoperă cunoștințe vechi, aspecte ale unor domenii ale realității descrise de obiectele de învățământ.

Descoperirea are rol formativ pentru că ea contribuie la dezvoltarea: percepției, reprezentării, memoriei, limbajului, gândirii și mai ales a creativității; totodată prin intermediul acestei metode se dezvoltă și calități ale personalității, trăsături de voință (perseverență, rigoare, disciplină), interese, atitudini (atașament, pasiune pentru știință, cercetare); de asemenea, deprinderi și priceperi de cercetare științifică.

J.S. Bruner, analizând avantajele acestei metode, arată că alături de contribuția ei asupra dezvoltării intelectuale, ea realizează și o transformare a motivației extrinseci a învățării (bazată pe recompense sau pedepse) într-o motivație intrinsecă (bazată pe curiozitate, satisfacție - generate de descoperirea realizată).

Există mai multe variante ale descoperirii ca metodă de învățământ:

- a) **În funcție de contribuția de învățare** a elevului sau studentului, descoperirea poate fi:

1. independentă sau creativă;
2. dirijată.

În cazul primei variante elevul este principalul realizator, profesorul îndeplinind rolul de supraveghetor și îndrumător, pe când în cazul descoperirii dirijate, profesorul conduce prin întrebări, recomandări, soluții parțiale, actul descoperiri.

b) ***În funcție de raportul dintre cunoștințele vechi și cele la care se ajunge***, cercetarea și descoperirea din învățământ se pot realiza pe cale:

1. inductivă,
2. deductivă
3. transductivă.

Descoperirea inductivă urmează drumul de la particular spre general, efectuând analize, clasificări, ordonări, până la operații cu un grad mai mare de generalitate, care permit enunțarea de reguli, legi, axiome, teoreme. Cea deductivă presupune trecerea de la general la fapte particulare, adică de la legi la obiecte și fenomene, de la clasificări la elementele acestora etc. Descoperirea transductivă se bazează pe stabilirea unor relații analogice între obiectele, fenomenele și procesele de la același nivel de generalitate. De fapt, aceste variante ale descoperirii se îmbină în procesul de învățământ în diferite moduri, în funcție de caracteristicile domeniului abordat.

c) ***În funcție de aportul informativ adus în descoperire***, aceasta poate fi:

1. descoperire prin documentare;
2. descoperire experimentală.

Descoperirea prin documentare este una de redescoperire a unor adevăruri științific - aplicative și deci de dobândire, fie prin efortul propriu, fie cu ajutorul profesorului, a cunoștințelor teoretice și practice care servesc dezvoltării personalității. Descoperirea experimentală caracteristică cercetării pe această bază se folosește atât pentru verificarea adevărurilor obținute în alte moduri, cât și pentru descoperirea unor adevăruri noi.

Caracterul de activitate independentă a muncii elevului se evidențiază mai pregnant în munca de cercetare. E. Fries arată că în cadrul învățământului prin cercetare, profesorul și elevul ajung într-o situație de parteneriat, fiecare având de învățat de la celălalt; elevul din punct de vedere al materiei, iar profesorul din punct de vedere psihologic, cunoscând astfel tot mai bine particularitățile psihice ale elevilor cuprinși în anumite perioade de vârste (10, p.16).

Profesorul este preocupat de organizarea celor mai potrivite condiții didactico-metodice care să stimuleze inițiativa și căutarea elevului, intervenind direct doar atunci când elevul a ajuns în fața unui obstacol ce pare la prima vedere de netrecut. Cercetări asupra fenomenelor sociale (prin observații, investigații, sondaje de opinie, anchete și interviuri, analiza unor documente istorice, obiecte arheologice, monografii etc.) sunt forme ale învățării prin cercetare.

5.17. Metoda lucrărilor de laborator și a lucrărilor practice

Reprezintă un aspect al modului de conexiune a învățământului cu activitatea de investigare a realității obiective, cu practica. Ea răspunde astfel, cerinței fundamentale de corelare a informațiilor, deprinderilor și priceperilor obținute în cadrul procesului de învățământ, iar pe de altă parte, prin intermediul acestei metode se formează deprinderi și priceperi care servesc unei integrări cât mai rapide în viața economico-socială.

Sarcinile cu caracter aplicativ pe care elevii le duc la îndeplinire prin intermediul acestei metode, au scopul:

- a) de a aprofunda și fixa cunoștințele asimilate;
- b) de a le aplica pe acestea în practică pentru verificarea autenticității lor;
- c) de a le aplica în condiții și situații variate pentru obținerea a noi informații;

d) de a rezolva anumite situații problematice în care folosind cunoștințele asimilate, elevii și studenții să descopere cunoștințe noi.

Așa de exemplu, în scopul raportării intensității de desfășurare a proceselor fiziologice la unitatea de suprafață a unor specii de interes agricol, se pot realiza lucrări aplicative de însușire a unor metode de determinare a suprafețelor frunzelor aparținând speciilor respective; sau lucrări aplicative pentru determinarea intensității desfășurării proceselor fiziologice necesare aprecierii bioproductivității diferitelor soiuri, linii, hibrizi etc. Lucrări aplicative în vederea cunoașterii morfoanatomiei diferitelor tipuri de flori, ajută elevii și studenții în învățământul agricol în determinarea speciilor de plante și clasificarea acestora. La studierea structurii morfoanatomice a reprezentanților clasei amfibienilor pe baza disecției pe broască, elevii și studenții își pot corela cunoștințele teoretice cu deprinderile și priceperile de anestezie, separare a mușchilor și testare a reflexelor specifice acestei categorii de vertebrate, așa cum la studierea structurii morfoanatomice a inimii unui mamifer se corelează cunoștințele de structură a miocardului, a auriculelor și ventriculelor, a locului de inserție a arterelor și venelor implicate în circulația sângelui cu deprinderile de separare a cordului pentru o mai bună și “concretă” cunoaștere a acestuia.

Lucrările practice extind caracterul aplicativ al învățământului prin depășirea stadiului de cercetare experimentală, luând forma activității de transformare a unor laturi ale realității. Ele constau în valorificarea unor cunoștințe teoretice pentru rezolvarea unor probleme practice, de viață, de muncă, de realizare a unor produse (lucrări de exploatare și întreținere, îmbunătățirea utilajelor, mașinilor, echipa-mentelor, precum și realizarea unor piese, aparate, dispozitive etc.). Se execută în laboratoare, unități (didactice-experimentale, productive), ateliere, loturi școlare (agricole) etc.

Modul de aplicare al cunoștințelor este diferit în funcție de obiectul de învățământ și specificul lucrărilor ce pot fi efectuate.

Variante ale acestui tip de lucrări sunt considerate și unele acțiuni de proiectare, de creație, precum și compunerile libere de la unele discipline umaniste sau lucrări efectuate de elevi ca teme de casă. Ceea ce caracterizează aceste lucrări este volumul relativ mare de muncă independentă, pe care elevii o realizează la școală sau acasă pe baza îndrumărilor date de profesor.

Se observă că lucrările aplicative și practice pot îmbrăca diferite forme, această diversitate a lor rezultând din specificul verbului “a aplica” în cadrul diferitelor discipline de învățământ.

5.18. Instruirea programată

Constituie o aplicare a principiilor ciberneticii la procesul de învățământ. Inițiatorul ciberneticii, Norbert Wiener, o definește pe aceasta ca “teorie a conducerii și comunicației în mașini și organisme vii”. Couffignal o consideră “arta de a asigura eficacitatea acțiunii”, A.J. Berg o caracterizează ca “știința conducerii optime, orientarea sistemelor dinamice complexe”, iar românul Ștefan Odobleja, considerat unul din predecesorii ciberneticii, în lucrarea “Psihologia consonantistă”, formulează principii ale sistemelor cu autoreglare, cu mai bine de două decenii înaintea lui Wiener.

Obiectul ciberneticii îl constituie studiul legăturilor, comenzilor și controlului în sistemele tehnice și în organismele vii. Mașinile, aparatele, organismele sunt studiate din punct de vedere al capacității lor de a recepționa, transmite, și transforma informația. Toate fenomenele și procesele care acționează pe principiul comenzii și controlului pot fi studiate și modelate cibernetic.

Procesul de învățământ poate fi considerat ca un anumit tip de comandă și control, care constă în dirijarea formării și dezvoltării sistemelor de cunoștințe, priceperi și deprinderi, a proceselor și însușirilor psihice. De aceea, principiile ciberneticii se pot aplica și procesului de învățământ. Astfel, principiul comenzii constă în transmiterea și receptarea informației, comanda fiind astfel un proces informațional, deoarece toate modificările care au loc în cadrul sistemului sunt determinate de calitatea și cantitatea informației transmise și recepționate. Se face o divizare a informației în unități logice, între ele existând o strictă consecvență logică, o ordonare specială univocă ce constituie programul activității de predare și învățare.

Un alt principiu este cel al prelucrării și stocării informației. Prelucrarea presupune și integrarea informației în ansamblul celei stocate și elaborarea pe această bază, a unor combinații noi, care determină starea și comportamentul ulterior al sistemului. Instruirea programată determină o prelucrare activă și neîntreruptă, elevul fiind obligat să răspundă fiecărei unități logice ce i se prezintă, altfel el nu poate trece mai departe.

Principiul conexiunii inverse, conform căruia transmiterea informației se realizează de la efect la cauză, de la receptor la agent în vederea autoreglării sistemului, este cel de-al treilea principiu cibernetic. Răspunsurile corecte ale elevilor sunt mesaje ale conexiunii inverse, profesorul fiind informat cum anume s-a făcut recepționarea informației transmise.

Instruirea programată a apărut la jumătatea secolului al XX-lea ca o consecință a dezvoltării cercetării psihologice experimentale. Unii cercetători îl consideră drept precursor a acestei metode pe Socrate, care prin metoda întrebărilor înlănțuite logic își îndrumă discipolii spre descoperirea adevărului, iar pe Platon cu ale sale dialoguri de asemenea, precum și pe Quintilian, care în lucrarea “Despre arta oratorului” sublinia importanța corectării tuturor greșelilor făcute de elevi (32, p.113). Dar adevăratul creator este Sidney Pressey, care în anul 1926 inventează o mașină de întrebări și răspunsuri pentru corectarea automată a reacțiilor subiecților la diferite teste. Dispozitivul avea formatul unei mașini de scris. Într-o fereastră i se prezenta elevului o întrebare și mai multe răspunsuri dintre care trebuia ales răspunsul corect (cel considerat corect) prin apăsarea unei clape. Dacă elevul apăsa pe clapa corespunzătoare răspunsului corect, i se prezenta întrebarea următoare, iar dacă nu, i se consemna greșeala. Acest dispozitiv și altele asemănătoare create de Pressey, au trecut la început drept curiozități științifice.

În anul 1954 B.F. Skinner, readuce în atenția lumii științifice problema instruirii programate prin articolul său “Știința învățării și arta predării”. El prezintă instruirea programată din punct de vedere al teoriilor psihologice ale învățării. Skinner este un psiholog experimentalist, adeptul unei psihologii behavioriste care a introdus conceptul de condiționare operantă sau instrumentală și a descris o mașină de învățare care pentru acele timpuri a însemnat foarte mult. Încă de la începutul anului 1954 el efectuează o serie de cercetări pentru a spori eficiența predării matematicii și a altor discipline de învățământ. În acest scop utilizează o serie de dispozitive mecanice, care să realizeze unele activități în locul profesorului. Astfel, dispozitivul prezintă o serie de combinații pentru predarea adunării. Elevul bate la o claviatură rezolvarea și aceasta îi apare afișată. Dacă răspunsul este corect se trece automat la o altă situație prezentată de dispozitiv. Acest aspect este deosebit de important deoarece dovedește că “învățarea umană este prin natura ei autoreglabilă; cu ajutorul informării inverse pune în relief principiul conducerii procesului de învățământ printr-o legătură reactivă care exclude pe cele următoare dacă cele precedente nu au fost conduse (stăpânite) cu ușurință” (5, p.228). Condiționarea operantă sau instrumentală presupune manipularea unui dispozitiv de către subiectul însuși în urma căruia va apărea recompensa pozitivă (de exemplu hrana). Această formă de condiționare a fost extinsă de Skinner și la învățarea umană.

La baza instruirii programate stă programul care reprezintă totalitatea secvențelor ce alcătuiesc un capitol, o temă sau o lecție. Programul este o secvență minuțios ordonată de informații și exerciții, care permit elevului să-și însușească cunoștințe, să-și dezvolte capacități intelectuale de muncă independentă, să efectueze cu succes o activitate cu finalitate, să-și autoregleze procesul de asimilare a cunoștințelor. Profesorului, programul îi permite să organizeze rațional activitatea de predare a conținutului, să antreneze și să perfecționeze sistemul de operații pe care trebuie să le posede elevul pentru a îndeplini o anumită activitate, să-și perfecționeze metodele și procedeele activității și să-și autoregleze procesul de predare a cunoștințelor în funcție de receptarea materialului însușit și prelucrat de către elev.

Realizarea unui program necesită respectarea unor principii pedagogice, pe lângă cele generale, cibernetice. Acestea sunt:

- a) **Principiul pașilor mici**, care înseamnă organizarea informației în secvențe, unități mici, cuante, pași, prezentați într-o succesiune logică. Detalierea cunoștințelor în pași sau secvențe permite analiza acestora la nivel elementar, deci ușor asimilabil.
- b) **Principiul participării active și conștiente** a elevului la însușirea cunoștințelor. Fiecare secvență solicită activitatea elevului care trebuie să citească cu atenție informația, să construiască răspunsul sau să-l aleagă pe cel corect prin efort propriu, realizând un act de gândire. Succesiunea logică a pașilor determină parcurgerea lor într-o ordine prestabilită, elevul neputând trece la pasul următor înainte de a-l asimila pe cel de dinaintea lui.
- c) **Principiul ritmului propriu de activitate**. Instruirea programată dă posibilitate fiecărui elev să parcurgă individual, potrivit ritmului său, propriul program, manual programat, mașină de instruire sau fișe de programare, fără a fi nevoit să-i aștepte pe alții și fără a rămâne în urmă față de alți colegi. Aceasta pentru că, deși etapele pentru fiecare secvențe sunt aceleași pentru toți elevii, unii le parcurg mai repede, alții într-un ritm mai lent, în acest mod realizându-se individualizarea educației și evitarea unor neajunsuri ale învățământului tradițional;
- d) **Principiul controlului imediat și permanent**. Învățământul tradițional, cu forma sa specifică de organizare și metodele utilizate, nu permite realizarea unei conexiuni inverse optime, adică un control deplin, eficace. Instruirea programată, dimpotrivă, oferă posibilități sporite în ceea ce privește controlul asimilării cunoștințelor cât și a autocontrolului. Pentru fiecare pas elevului i se acordă posibilitatea să-și verifice corectitudinea răspunsului, neputând avansa decât pe baza unui răspuns corect. Cunoașterea imediată a succesului sau insuccesului unei activități constituie un stimulent pentru munca ulterioară, trezește interes pentru învățare;
- e) **Principiul progresului gradat**. După cum am arătat, fiecare pas prezintă o informație simplă și este astfel calculat încât toți elevii, dacă sunt atenți, și-l pot însuși, pot da răspunsuri corecte. Succesiunea secvențelor este de așa manieră organizată, încât să se poată trece treptat de la răspunsuri simple la informații din ce în ce mai complexe, iar elevii făcând exerciții cu însușirea fiecărei secvențe, își pot asigura temeinicia asimilării;
- f) **Principiul repetiției**. Pe lângă transmiterea de cunoștințe noi, se asigură și consolidarea cunoștințelor transmise, precum și formarea de priceperi și deprinderi. Elevii efectuează exerciții cu ajutorul cărora își consolidează fiecare unitate informațională însușită. De asemenea, există și teme cu caracter sintetic, teme recapitulative;
- g) **Principiul validării programei de instruire**. Înainte de a fi folosită în cadrul procesului de învățământ, programul trebuie experimentat și revizuit de mai multe ori, așa încât de el să poată beneficia la maxim un număr cât mai mare de elevi. Testarea lui, revizuirea consecutivă, se face până se ajunge la un criteriu de validare de 90/90 (minimum 90 % de elevi să rezolve minimum 90 % din probleme).

În funcție de modul de organizare și pe baza acestor principii s-au elaborat trei tipuri de programe:

- a) **Programarea liniară**, inițiată de B.F. Skinner, se desfășoară în cazul parcurgerii de către elevi a unui șir de secvențe; o secvență cuprinde mai multe momente: prezentarea informației, întrebarea pusă sau tema, răspunsul construit de elevi, răspunsul corect oferit de program, și dacă acestea coincid se trece la secvența următoare. Schema tipului de informare liniară este dată în fig.XI.3 și XI.4.

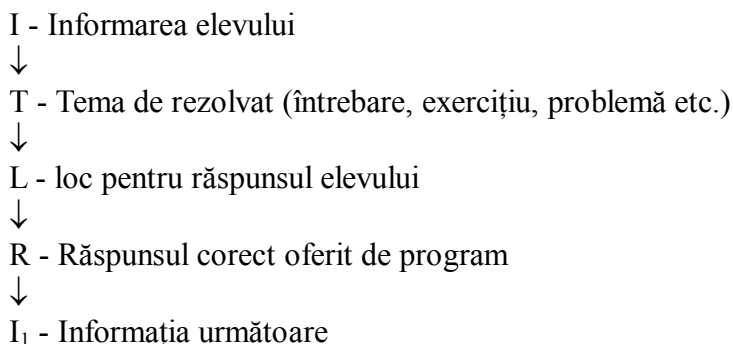


Fig.XI.3. Schema tipului de informare liniară (varianta 1)

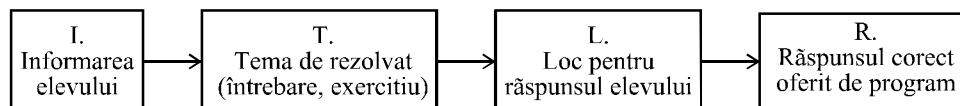


Fig.XI.4. Schema tipului de informare liniară (varianta 2)

- b) **Programarea ramificată**, inițiată de N. Crowder, prezintă mai multe răspunsuri, trei sau cinci, foarte apropiate, dintre care elevul trebuie să-l aleagă pe cel considerat corect, apoi să verifice corectitudinea lui. Dacă a ales un răspuns greșit, programarea îl obligă să parcurgă secvența ajutătoare care, cuprinzând explicații suplimentare, să-l ajute la corectarea greșelii pe care a comis-o. Dacă răspunsul este corect, elevul poate trece la secvența principală următoare. Schema tipului de programare ramificată este cea din fig.XI.5.

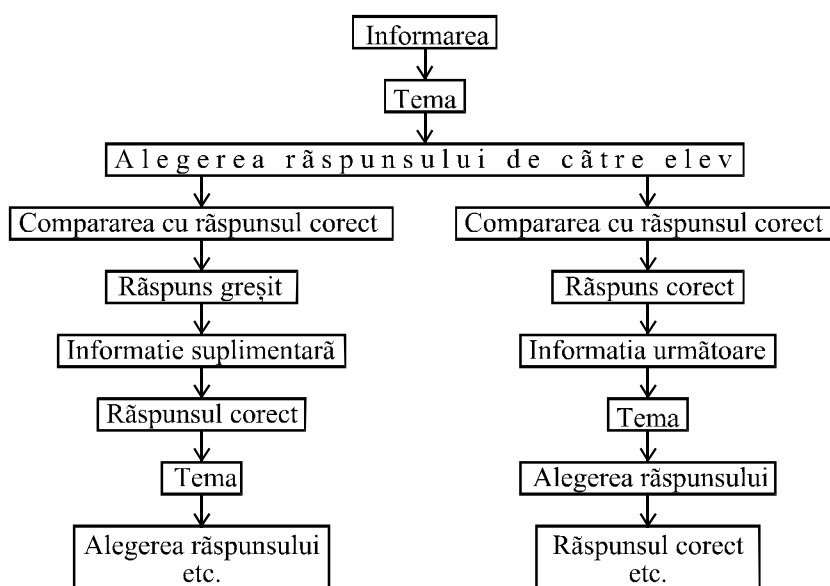


Fig.XI.5. Schema tipului de programare ramificată (varianta 1)

Dacă în cazul programării liniare rezolvarea unui pas asigură pe cel următor și pașii se succed liniar ($1 \rightarrow 2 \rightarrow 3 \rightarrow 4 \rightarrow \text{etc.}$), conform programului ramificat, activitatea elevului poate fi schematizată astfel ca în fig.XI.6 (28, p.57).

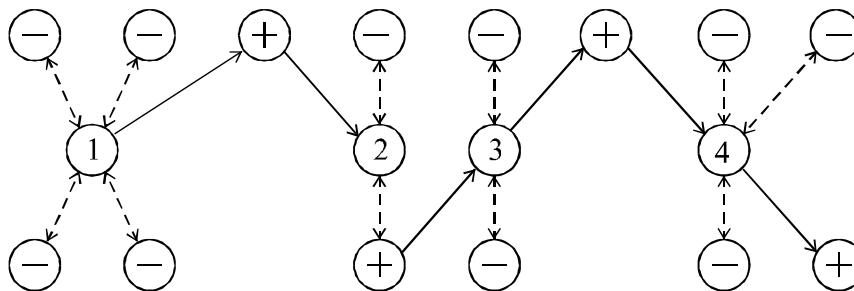


Fig.XI.6. Schema tipului de programare ramificată (varianta 2)

c) **Programarea combinată** realizează îmbinarea celor două tipuri descrise anterior, folosind în același timp atât secvențe cu răspunsuri construite, cât și secvențe cu răspunsuri la alegere.

Prezentarea programului elaborat pentru instruirea elevilor se poate face prin următoarele mijloace:

a) **Manualul programat** are fiecare pagină împărțită în mai multe casete, corespunzător secvențelor din programă. O casetă conține informația și secvența de rezolvat. Răspunsul este trecut în pagina următoare, în dreptul secvenței ce urmează. După ce se confruntă cu răspunsul, elevul poate trece la secvența următoare. În cazul programării planificate, secvențele intermediare apar pe alte pagini. Tabelul XI.4 prezintă un exemplu de programare liniară într-un manual programat (33, p.114).

Tabelul XI.4

Pagina 1			Pagina 3			Pagina 5				
I ₁	T ₁	R ₁	I ₂	T ₂	L ₂	R ₂	I ₃	T ₃	L ₃	...
R ₁₂	I ₁₃	T ₁₃	R ₁₃	I ₁₄	T ₁₄	R ₁₄	I ₁₅	T ₁₅		...
R ₂₄	I ₂₅	T ₂₅	R ₂₅	I ₂₆	T ₂₆	R ₂₆	I ₂₇	T ₂₇		...

b) **Fișele de instruire programată** sunt elaborate la fel ca manualele, însă cuprind doar o etapă a lecției.

c) **Mașinile de instruire programată**, prevăzute cu ecrane pe care apar informațiile și problemele ce trebuie rezolvate, sunt dispozitive care funcționează pe baza principiilor mecanice, electromecanice sau electronice. Răspunsurile corecte date prin intermediul unor butoane, fac posibilă prezentarea unei noi secvențe, iar răspunsurile greșite permit încercarea unei alte soluții sau oferirea unei secvențe ajutătoare. Există astăzi o multitudine de aparate moderne electronice, cu mai multe programe, care valorificând unele cuceriri ale pedagogiei clasice, încearcă sporirea "productivității" procesului didactic al cărui beneficiar este în primul rând elevul.

De aceea se consideră de către unii autori că instruirea programată, mai ales cu ajutorul mașinilor, revoluționează învățământul. Aceasta pentru că, față de metodele tradiționale, noua metodă ține trează atenția elevului, îl stimulează și îl antrenează la activități cel puțin o perioadă de timp. În final nici această metodă nu poate evita obișnuința, rutina, pierderea interesului și plictiseala.

Un alt avantaj este acela că timpul de însușire a informației este redus cu 30-40 % față de învățarea tradițională, iar programul odată parcurs este asimilat în întregime.

Această metodă realizează și individualizarea și diferențierea învățământului, profesorul având numeroase posibilități de a cunoaște atât ritmul clasei, dar mai ales al fiecărui elev în parte, reacția acestora în fața obstacolelor (deci implicit și cunoașterea unor trăsături de caracter).

Pe lângă avantajele acestei metode trebuie luate în considerare și anumite limite. Mai întâi, împărțirea materialului în secvențe mici împiedică formarea unei imagini de sinteză asupra materialului studiat. Inițiativa profesorului este mai redusă. Instruirea programată nu permite dezvoltarea unui bogat limbaj oral, de aceea ea se pretează mai puțin la obiecte cum ar fi: literatura, filozofia, istoria. Este un stil de lucru axat pe creion, hârtie, aparat etc. Alegerea repetată a răspunsului greșit de către elev, mai ales în cazul programării ramificate, poate duce la fixarea lui în memoria elevului respectiv. Nu se poate realiza o apreciere a răspunsurilor mai aprofundate, mai nuanțate, date de unii elevi foarte bine pregătiți. Latura afectiv - emoțională a procesului de învățământ este neglijată (nu mai apar pauzele logice și psihologice din lecția clasică); se ajunge la o diminuare evidentă a contactelor interpersonale în cadrul colectivului clasei și la micșorarea dialogului profesor - elev; se împiedică spiritul creator și gândirea independentă a elevilor. Obişnuieți să avanseze cu ajutorul pașilor mici, aceștia nu vor putea să se mobilizeze pentru căutări lungi și intense.

Deci, cu toate avantajele de necontestat, instruirea programată nu furnizează o predare suficient de variată. De aceea ea nu trebuie să se substituie metodelor tradiționale, ci să constituie o alternativă, o completare a acestora în vederea unei instruiți multilaterale a elevilor.

Bibliografie

1. Bontaș, I., *Pedagogie*, Editura All, București, 1994
2. Botezatu, P., *Erotetica -Logica întrebărilor în Logica interogativă și aplicațiile ei*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1992
3. Bruner, J.S., *The act of discovery*, în *Probleme de pedagogie contemporană*, vol.V, București, 1974
4. Cerghit, I., *Metode de învățământ*, E.D.P., București, 1976
5. Cerghit, I., *Metode de învățământ*, E.D.P. , București, 1980
6. Cerghit I., Neacșu I., *Metodologia activității didactice* în vol. *Didactica*, seria *Sinteze de pedagogie contemporană*, E.D.P. , București, 1982
7. * * * *Dicționar de pedagogie*, E.D.P. , București, 1979
8. Dubreil, R., *Methodes de travail de l'elev et de l'etudiant*, Ed. Joel Bodin, 1979
9. Flonta, M., *Raționalitatea științifică și perspectiva istoricului și filosofului analist al științelor* în *Privire filosofică asupra raționalității științei*, Editura Academiei, București, 1983
10. Fries, E., Rosenberg, R., *Învățământ prin cercetare*, E.D.P., București, 1973
11. Georgescu, T., *Negocierea afacerilor (ghid practic)*, Ed. Porto Franco, Galați, 1992
12. Grunberg, L., *Opțiuni filosofice contemporane*, Ed. Politică, București, 1981
13. Hărănguș, C., *Propedeutica filosofică (curs)*, Tipografia Universității din Timi-șoara, 1993
14. Ionescu, M., Radu I., *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995
15. Jianu, I., *Îndrumător pentru redactarea proiectului de diplomă*, partea I, Universitatea de Științe Agricole a Banatului, Timișoara, 1994
16. Jînga I., *Inspekția școlară*, E.D.P., București, 1983
17. Kneller, F.G., *Logica și limbajul educației*, Ed.Științifică, București, 1966
18. Lăzărescu S., *Metodologia muncii intelectuale în învățământ*, în *Caiete de pedagogie școlară*, *Elevii trebuie învățați cum să învețe*, E.D.P., București, 1973
19. Leroy, G., *Dialogul în educație*, E.D.P., București, 1974
20. Mialaret, G., *Introducere în pedagogie*, E.D.P., București, 1981

21. Moisiu, Maria și Pivoda, Carmen Ana, *Metodica predării obiectelor de profil veterinar*, Ed. Ceres, București, 1983
22. Neacșu, I., *Metode și tehnici de învățare eficientă*, Ed. Militară, București, 1990
23. Nicola, I., *Pedagogie*, E.D.P., București, 1992
24. Niculescu, Valentina și Roșca, Viorica, *Metodica predării obiectelor de specialitate zootehnică*, Ed. Ceres, București, 1983
25. Noica, C., *Sentimentul românesc al ființei*, Ed. Eminescu, București, 1978
26. Noica, C., *Jurnal filosofic*, Ed. Humanitas, București, 1990
27. Okon, W., *Didactica generală - Compendiu*, E.D.P., București, 1974
28. Okon, W., *Învățământul problematizat în școala contemporană*, E.D.P., București, 1978
29. Oprea, Olga, *Tehnologia instruirii*, E.D.P., București, 1979
30. Poenaru, R., *Elemente de psihopedagogie pentru perfecționarea profesorilor*, Universitatea din Timișoara, 1987
31. Poenaru, R., *Observații asupra metodei socratice sau nu numai despre întrebările profesorilor*, în Revista de pedagogie, anul XXXIX, nr.2/1990
32. Popa, Natalia, *Elemente de pedagogie (note de curs)*, Cluj Napoca, 1979
33. Prelici, V., *Curs de pedagogie*, Tipografia Universității Timișoara, 1987
34. * * * *Psihopedagogie (pentru examenul de definitivat și gradul didactic II)*, Ed. Spiru Haret, Iași, 1995
35. Salade, D., Ionescu, M., Radu I., *Metodologia activității didactice în pedagogie*, E.D.P., București, 1979
36. Skinner, B.F., *Revoluția științifică a învățământului*, E.D.P., București, 1975
37. Stoica, M., *Pedagogie școlară*, Ed. "Cârțu Alexandru", Craiova, 1995
38. Strungă, C., *Obiective și metode pedagogice*, Ed. Augusta, Timișoara, 1995
39. Strungă C., *Pedagogie (pentru ingineri). Note de curs*, partea I, Universitatea Tehnică Timișoara, 1995.
40. Surdu, E., *Prelegeri de pedagogie generală*, Universitatea din Timișoara , 1995
41. Târcovnicu, V., *Pedagogie generală*, Ed. Facla, Timișoara, 1975
42. Vaideanu, G., *Tehnologia procesului educațional*, în *Pedagogie - ghid pentru profesori*, vol.II, Ed. Universității "Alexandru Ioan Cuza", Iași, 1986

Capitolul XII

MIJLOACE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

1. Caracterizare generală

Într-un sens larg, mijloacele de învățământ fac parte, alături de strategiile didactice și formele de organizare a procesului de învățământ, din capitolul nou al teoriei și practicii școlare - tehnologia didactică.

Mijloacele de învățământ reprezintă totalitatea materialelor, aparatelor etc., cu ajutorul cărora se realizează transmiterea și asimilarea informației didactice, înregistrarea și evaluarea rezultatelor obținute. Ele sunt instrumente care facilitează transmiterea informației ca act al predării, stimulând și sprijinind în același timp activitatea de învățare. Mijloacele de învățământ ușurează nu numai achiziționarea cunoștințelor (funcția informativă) ci și formarea unor abilități și capacități intelectuale (funcția formativă).

Există tendința de a considera mijloacele de învățământ numai ca produs al dezvoltării tehnice și pe această bază de a pune semnul egalității între tehnologia didactică și mijloacele tehnice de instruire (aparate, instalații, televizoare, calculatoare electronice etc.). Dar acestea, oricât de perfecționate ar fi, sunt totuși numai instrumente, mijloace pe care învățământul le folosește pentru obținerea unor rezultate. De exemplu, calculatorul (aparatură) în sine este neutilizabil fără software, adică produsele intelectuale (programele propriu-zise) care conferă semnificație aparatului (hardware). Desigur, nu trebuie neglijat rolul tehnologiei în activitatea umană în general și în cea școlară în special, dar nu trebuie exagerată importanța factorului tehnic, pentru că procesul de învățământ nu poate fi redus sau identificat cu mijloacele de instruire.

Cu toate acestea, nu se poate face abstracție de schimbările petrecute în învățământ prin utilizarea mijloacelor tehnice (termeni ca individualizarea învățământului, mijloace audio-vizuale, învățământ programat, iar mai nou învățământ asistat de calculator (I.A.C.) reprezintă teme sau direcții pentru reformarea învățământului).

U.N.E.S.C.O. chiar, apreciază că tehnicile moderne de instruire constituie a patra revoluție în dezvoltarea societății, din punctul de vedere al mijloacelor de instruire și educare (U.N.E.S.C.O. face precizarea aceasta atunci când abordează problematica tehnologiei învățământului superior).

Preluându-se concepția lui Ashby (1967), sunt enunțate în literatura pedagogică cele patru revoluții din învățământ, legate de evoluția mijloacelor de instruire și educare. Acestea sunt:

1. trecerea de la educația în familie la educația în școală;
2. adoptarea cuvântului scris ca mijloc de instruire și autoinstruire;
3. apariția tiparului și folosirea cărții, perioada corespunzătoare “galaxiei Gutenberg”,
4. dezvoltarea electronicii în epoca noastră (denumită și epoca Marconi de către Marshall McLuhan).

Referindu-se la tehnicile de care dispune învățământul, W. Schramm (1977), citat de M. Ionescu, descrie patru generații de mijloace de învățământ, care reprezintă patru etape în inovarea instrucției (3, p.198-199):

- a) în prima generație intră tabla, manuscrisele, obiectele de muzeu etc., mijloacele vechi, anterioare tehnicilor de informare propriu-zisă;
- b) a doua generație cuprinde “vehicule de cunoștințe purtătoare de informații gata elaborate: manuale, texte imprimare, care oferă cunoștințe celor ce învață, fără a necesita prezența fizică a celui ce le-a scris sau a profesorului, realizându-se astfel o acțiune mediată, prin intermediul codului scris;

c) cea de-a treia generație s-a născut abia în secolul al XIX-lea și începând cu secolul al XX-lea, când apare utilitatea mașinilor în procesul de comunicare interumană;

d) generația a patra are ca suport metodologic dialogul direct dintre elev și mașină (învățământul programat sau activitățile din laboratoarele audio-activ-comparative.

Astăzi se vorbește tot mai mult despre o nouă generație (a cincea) de mijloace de învățământ, cea care conține calculatoarele electronice. Învățământul asistat de calculator (I.A.C.) se consideră a fi învățământul viitorului.

Funcții ale mijloacelor de învățământ

1.1.1. Funcția de transmitere. Mijloacele de învățământ reprezintă instrumente de comunicare prin intermediul cărora profesorul dispune de facilități în comunicarea informației, iar elevii au mai multe posibilități de receptare a acesteia. Prin intermediul tehnicilor moderne (audio-vizuale) se transmite o cantitate mai mare de cunoștințe într-un timp mai scurt, accelerându-se astfel munca școlară.

1.1.2. Funcția demonstrativă a mijloacelor de învățământ are în vedere ușurarea accesibilității mesajului didactic prin substituirea unor obiecte și fenomene reale (de dimensiuni prea mari sau prea mici, precum și datorită situării lor în timp și spațiu și a dinamicii lor), precum și vizualizarea unor procese și fenomene de observație directe (prin comprimarea sau decompimarea returului de desfășurare a unui proces sau eveniment.

1.1.3. Funcția formativă și estetică. Rigurozitatea în sistematizarea informației prezentate de profesor, care decurge din folosirea comunicării audio-vizuale se răsfrânge și asupra elevilor (le sunt exersate operațiile gândirii - analiză, sinteză, comparație, surprinderea elementelor esențiale etc.). Pe de altă parte, tehnicile audio-vizuale (film, diapozitiv, fotografii și altele) ajută elevii în perceperea și evaluarea laturii estetice a obiectelor, fenomenelor, proceselor supuse analizei.

1.1.4. Funcția de motivare a învățării. Prin intermediul mijloacelor de învățământ sunt transmise informații care stârnesc curiozitate, interes, necesități de acțiune și prin aceasta se contribuie la activizarea efortului elevului în procesul de învățare. Imaginile audio-vizuale mai ales, au o anumită încărcătură emoțională și se adresează în mod direct sensibilității elevului.

1.1.5. Funcția de evaluare a randamentului școlar. În aplicațiile mijloacelor tehnice la procesul de instruire, o latură importantă o reprezintă utilizarea unor dispozitive mecanice, electrice și electronice în vederea verificării, evaluării și notării elevilor. Aceasta contribuie la optimizarea evaluării prin eliminarea factorilor perturbatori ai notării, precum și amplificării funcțiilor de diagnosticare și prognosticare a notării.

Mijloacele de învățământ au o flexibilitate, o aplicabilitate, un grad de generalitate, precum și o accesibilitate și posibilitate a utilizării simultane, care le conferă o valoare pedagogică, dar și anumite limite în utilizarea lor.

2. Clasificarea mijloacelor de învățământ

Se face în funcție de prezența sau absența mesajului didactic. Există astfel, două mari categorii de mijloace de învățământ:

1) mijloace de învățământ care cuprind mesaj didactic:

- a) **materiale didactice care redau în formă naturală obiectele și fenomenele realității** (corpuri, animale vii, substanțe, colecții de plante, de roci, de insecte, de schelete de animale, medicamente, aparate și instrumente, organe conservate, păsări împăiate, acvarii, mașini etc.);
- b) **mijloace de învățământ sub formă de materiale grafice și figurative** (scheme, grafice, tabele, fotografii, diagrame, planșe, albume, panouri etc.);
- c) **mijloace de învățământ sub formă de modele** (mulaje, machete);
- d) **mijloace tehnice audio-vizuale**, care pot fi:

1. **vizuale** (avantajul folosirii acestor materiale este acela că ele sunt prezentate în ritmul și în ordinea dorită de profesor, elevii având astfel posibilitatea să observe un timp mai îndelungat imaginea ce li se prezintă, până când sesizează ceea ce se urmărește în lecția respectivă):
 - ♦ diapozitive, diafilme, filme de 8 sau 16 mm, microfilme, folii pentru proiecție,
 - ♦ imagini de obiecte și fenomene, corpuri opace (roci, metale, imprimări pe ceară),
 - ♦ documente tipărite (litogravuri, ilustrații de cărți, scheme, desene, texte),
 - ♦ documente rare (manuscrise, pergamente, piese numismatice),
 - ♦ produse ale activității elevilor (fișe de lucru, fragmente de lucrări etc.);
 2. **auditive** (se pot înregistra de exemplu zgomote normale și/ sau patologice obținute la ascultarea organelor din cavitatea abdominală a animalelor):
 - ♦ emisiuni radio,
 - ♦ benzi de magnetofon,
 - ♦ discuri, casete etc.;
 3. **audio-vizuale:**
 - ♦ filme, care pot fi integrate în diferite momente ale lecției, cu ajutorul lor obținându-se imagini dinamice despre obiecte și fenomene, procesualitatea acestora, care poate fi încetinită sau accelerată, și astfel fenomenele pot fi urmărite și cunoscute mai bine:
 - filme artistice,
 - filme documentare,
 - filme didactice,
 - filme de popularizare;
 - ♦ televiziunea școlară (emisiuni teleșcoală), cu următoarele fațete:
 - televiziunea școlară integrată (emisiuni integrate în orarul școlar),
 - televiziunea substitutivă (substituie învățământul cu frecvență), căreia i se adaugă rețele computerizate naționale sau internaționale, aceasta răspunzând unor cerințe de instruire și educare “la distanță” (de exemplu, însușirea unei limbi străine, educația ecologică, educația pentru pace, educația permanentă pentru diferite categorii socio-profesionale etc.),
 - televiziunea școlară complementară (de largire a cunoștințelor cultural științifice);
- 2) **mijloace de învățământ care facilitează transmiterea mesajului didactic**, unde sunt incluse toate mijloacele care nu conțin mesaje didactice, dar care ajută și mijloacesc transmiterea acestora:
- a) **tabla magnetică**, pe care se pot pune prin atracție diferite figuri desenate sau decupate și care pot fi manevrate de profesor în funcție de scopurile didactice pe care le urmărește;
 - b) **mijloace care facilitează transmiterea de imagini vizuale statice:**
 1. epiproiectorul - pentru materiale pe suport opac,
 2. epidiascopul - pentru epiproiecție și diaproiecție,
 3. diascopul - pentru diapozitive și diafilme,
 4. aspectomatul - pentru proiecția automată sau semiautomată a diapozitivelor,
 5. retroproiectorul - pentru proiecția imaginilor de pe suport transparent (celuloid),
 6. proiectorul - pentru filme de 8 mm și / sau 16 mm,
 7. diastarul - proiector pentru citit microfilme;
 - c) **mijloace care facilitează transmiterea de imagini auditive:**
 1. radioreceptorul,
 2. magnetofonul,
 3. casetofonul,

4. reportofonul;
- d) **mijloace care transmit imagini audio-vizuale**, în rândul cărora un loc tot mai important îl are tehnica video, care presupune utilizarea unui video player, în legătură cu un monitor TV și, eventual, cu o cameră de luat vederi (prin intermediul acestui mijloc, imaginea și cuvântul, “ideea și melodia” se îmbină într-un act de comunicare cu acces deopotrivă la canalele cognitive și afective; tehnica video permite modificarea înregistrărilor prin introducerea sau înlăturarea unor secvențe, întrerupe sau continuă redarea, prin repetarea unor imagini, dacă este nevoie, păstrează imagini și sunete pentru orice perioadă de timp):
- aparate de proiecție,
 - receptoare TV,
 - cameră de luat vederi,
 - instalație video pentru înregistrare pe monitor TV a unor filme didactice;
- e) **instrumente, aparate, unelte** folosite în laborator, atelier, terenuri agricole, fermă sau clinică veterinară (în această categorie intră toate instrumentele și aparatele folosite pentru efectuarea experiențelor, lucrărilor de laborator și lucrărilor practice);
- f) **dispozitive automate**, în care sunt incluse mașinile de instruire și de verificare ce se pot programa conform tematicii programelor școlare;
- g) **jocuri didactice**:
1. obiectuale,
 2. electrotehnice,
 3. electronice;
- h) **simulatoare didactice, instalații pentru laboratoare fonice**, etc.;
- i) **echipamente tehnice** pentru ateliere;
- j) **instrumente muzicale și aparate sportive**.
- O altă clasificare, considerată ca fiind una din cele mai corespunzătoare (4, p.36), împarte mijloacele de învățământ în câteva mari categorii:
- a) **mijloace informativ-demonstrative**, care transmit mesaje informaționale, dezvăluie esența lucrurilor, contribuie la formarea noțiunilor etc.:
1. mijloace logico-intuitive
 - ♦ obiecte naturale,
 - ♦ colecții,
 - ♦ insectare,
 - ♦ preparate,
 - ♦ substitute ale realității sau mijloace didactice confecționate,
 - ♦ materiale figurative:
 - ilustrații,
 - fotografii,
 - desene;
 2. mijloace logico-raționale:
 - ♦ reprezentări grafice,
 - ♦ scheme,
 - ♦ simboluri verbale etc.;
- b) **mijloace de exersare și formare**:
1. aparate de experiență,
 2. truse,
 3. colecții de instrumente,

4. echipament tehnic,
5. jocuri didactice etc.;

c) ***mijloace de raționalizare a timpului:***

1. seturi de teste,
2. aparate și instalații de verificare a cunoștințelor (“Verfix”, “Vericon” etc.),
3. instalații de învățare a limbilor străine (laboratoare fonice).

Alți autori fac distincție între mijloacele moderne și cele clasice, tradiționale, insistând asupra integrării în procesul de învățământ a mijloacelor tehnice moderne audiovizuale. De obicei, mijloacele moderne se folosesc în combinație cu cele tradiționale pe baza principiului complementarității.

Mai importantă este însă alegerea mijloacelor potrivite în funcție de eficiența lor în transmiterea unor informații noi, precum și în formarea unor aptitudini și deprinderi intelectuale. “Imaginile” prezentate prin mijloacele de învățământ nu sunt simple materiale intuitive, ele au și o funcție didactică; pentru aceasta însă trebuie utilizate corect. În primul rând, stabilirea lor este o operație integrată proiectării didactice.

Asocierea mijloacelor de învățământ, în funcție de obiectivele urmărite și de condițiile concrete, conduce la constituirea unor unități funcționale denumite complexe sau sisteme multimedia.

Utilizarea unui mijloc de învățământ necesită, pe lângă o bună pregătire a profesorului, un nivel ridicat de stăpânire a materialului ce urmează a fi utilizat și o anumită pregătire a elevilor pentru a utiliza în activitatea lor, mijloacele audio-vizuale. Deoarece elevii pot surprinde dintr-odată o imagine, profesorul urmează să le “conducă” atenția spre aspectele esențiale ale conținutului transmis în funcție de obiectivele secvenței respective, să descrie, să identifice un element, să completeze o imagine etc.

Dar demersul didactic, indiferent prin ce mijloace tehnice se desfășurează, presupune și momente de conversație, discuții de grup, jocuri de simulare, adică “anumite condiții” interactive între elevi, profesor și mijlocul tehnic folosit. Aceasta pentru că orice cunoștințe prezentate prin intermediul mijloacelor tehnice, lipsite de interpretări și analize, nu au o finalitate eficientă și pot deveni copii nereușite, imagini palide ale unor obiecte, fenomene sau procese reale. Din această cauză, elevii trebuie pregătiți pentru “receptarea” mesajului audio-vizual printr-o conversație prealabilă prin care se reactualizează cunoștințele cunoscute, se precizează ideea fundamentală cuprinsă în mesaj și se formulează anumite întrebări la care elevii vor căuta răspunsul în timpul percepției mesajului.

Intervențiile profesorului nu trebuie să se limiteze la o simplă descriere și nici să nu epuizeze explicațiile; elevilor le este lăsată o parte de “descoperire” proprie, ei fiind ajutați în caz de nevoie. Aspectul interactiv al acțiunii are menirea de a dezvolta procesele de analiză și sinteză, de a lămuri unele aspecte nesesizate prin “asimilarea” imaginii, de a asigura trecerea prin filtrul gândirii a celor repetate. Preluarea unor momente din mesajul vizual (diapozitive, secvențe de film etc.) poate veni în sprijinul metodelor folosite de profesor (conversația, expunerea, problematizarea și altele).

3. Instruirea asistată de ordinator (I.A.O.)

Instruirea asistată de ordinator (I.A.O.) este consecința “informatizării societății”, a răspândirii noilor tehnologii informaționale și comunicaționale (N.T.I.C.).

Orice societate informatizată cuprinde trei elemente:

- a) industria producătoare de echipamente informatice,
- b) pătrunderea informației spre celelalte domenii ale activității umane,
- c) extinderea sistemelor informatice și la nivelul beneficiarului individual.

“Noua societate informatizată” își definește specificul prin opțiuni ca: informatica, robotica, telematica, ergonomie informațională, inteligență artificială, ingineria sistemelor, societatea antientropică etc. Mijloacele și dispozitivele care prelucrează informația noii societăți sunt calculatoarele electronice (combinat cu sistemul video-text și video-disc), ordinatoare, computere, sateliți, fibre optice etc., folosite în producerea, stocarea, cercetarea și distribuția informației sub formă analogică sau numerică.

Diversificarea acestor genuri de servicii specializate pe largi arii economice, sociale, culturale și educaționale, face ca învățământul să nu rămână în afara acestui domeniu de vârf al științei și tehnicii, vorbindu-se astfel tot mai mult de informatizarea educației și învățarea asistată de ordinator.

Noile tehnici informaționale impun restructurarea conținutului procesului de învățământ, a programelor, manualelor și cursurilor universitare, reconsiderarea metodelor și a formelor de organizare a activității didactice (7, p.112-113).

Utilizarea informaticii în proiectarea, realizarea și evaluarea procesului educațional, deci informatizarea educației, presupune trei modalități de adaptare a curriculum-ului la posibilitățile oferite de ordinator:

- a) cursuri de inițiere / formare în informatică (ca disciplină distinctă în planurile de învățământ);
- b) conștientizarea avantajelor folosirii calculatorului;
- c) valorificarea acestuia nu ca mijloc didactic permanent, ci ca strategie de proiectare și desfășurare a activității curriculare în toată complexitatea sa (5, p.140).

Corelarea acestor modalități va face posibilă, pe de o parte pregătirea în școală a analiștilor, programatorilor, tehnicienilor pentru întreținere și telecomandă etc., precum și pregătirea cadrelor didactice pentru a folosi în învățământ calculatorul electronic, sistemele expert (care modelează pe calculator raționamente și acțiuni inteligibile), tehnologia comunicării de la distanță în învățământul fără frecvență, băncile de date, diferite tipuri de simulatoare, instruirea cu ajutorul televizorului și a filmului tridimensional, emisiunile cu caracter didactic transmise prin satelit etc.

Avantajele învățării asistate de ordinator (I.A.O.) sunt:

1. posibilitatea de a oferi o mare cantitate de informații, într-un mod sistematizat, unui număr mare de educați, devenind astfel “un accelerator pedagogic”;
2. posibilitatea de a oferi asistență pedagogică de calitate în mod individualizat;
3. capacitatea de a furniza informații la cerere;
4. posibilitatea individualizării învățării;
5. eliberarea profesorului de unele activități monotone, plictisitoare, de rutină și oferirea posibilității ca acesta să devină un ghid și animator al experiențelor de învățare, de formare de atitudini superioare și calități intelectuale (9, p.136-137).

Necunoscând monotonia și plictiseala, ordinatorul îndeplinește sarcini didactice ca:

1. transmiterea de informații conform unui program sau la cererea elevului;
2. rezolvarea de exerciții și probleme;
3. prezentarea de algoritmi pentru rezolvarea unor probleme tip;
4. proiectarea de grafice și diagrame;
5. demonstrarea unor modele;
6. interpretarea unor date;
7. simularea unor fenomene, experiențe, interpretarea acestora;
8. examinarea;
9. corectarea greșelilor;
10. constatarea și înlăturarea lacunelor;

11. realizarea unor activități de recapitulare, sistematizare, fixare etc.
12. evaluarea și sprijinirea eforturilor de autoevaluare;
13. oferirea unor exerciții de stimulare a creativității etc.

Elaborarea programelor (soft-urilor) pentru ordinator cuprinde aproape aceleași faze ca la instruirea programată prin intermediul manualului, iar ordinatorul îndeplinește aceleași funcții ca și mașinile de instruire programată.

Fazele de elaborare a programelor (soft-uri) cuprind:

1. stabilirea obiectivelor operaționale și conținutul specific;
2. stabilirea secvențelor de instruire;
3. fixarea întrebărilor, precum și a problemelor ce trebuie rezolvate după fiecare secvență;
4. stabilirea metodelor de lucru (sub formă de comenzi: formulează răspunsul, confruntă-l cu cel corect, alege răspunsul, cere informare suplimentară, interpretează, compară, demonstrează, explică etc.), formularea programului și traducerea lui în limbajul calculatorului;
5. validarea și corectarea programului dacă este cazul.

Învățarea asistată de ordinator reprezintă un factor de progres, iar în perspectivă, formarea oricărui specialist nu poate fi completă fără inițiere în problemele de informatizare a educației. De aceea se consideră necesară “o strategie de acțiune la nivel de macrosistem, cu corespondențe specifice stadiilor intermediare și micro”, care ar cuprinde (3, p.185):

- a) **sensibilizarea tuturor cadrelor didactice în problematica informaticii, în instruirea asistată de calculator;**
- b) **conceperea și realizarea laboratoarelor sau cabinetelor de informatică, ca un loc de desfășurare efectivă a orelor;**
- c) **asigurarea unei asistențe tehnice (programatori) pe discipline sau grupuri de discipline școlare, precum și a unor psihopedagogi cu o bună pregătire epistemologică și cibernetică care să participe la elaborarea programelor (după cum este știut, programul de instruire este un produs pedagogic ce se transpune în programul computerului, rezultând astfel un produs informatic; cele două tipuri de programe - de instruire și program computer - constituie noțiunea de software, iar echipamentul electronic propriu-zis, care se numește hardware, asigură implementarea în practică a celor două programe anterioare).**
- d) **dotarea școlilor și facultăților cu mijloace tehnice de instruire;**
- e) **organizarea unor cercetări experimentale și constituirea unor unități pilot pentru instruirea asistată de ordinator, pentru informarea și formarea practicienilor în acest domeniu.**

Bibliografie

1. Crețu, Virginia, *Mijloace moderne audio-vizuale în școală*, E.D.P., București, 1972
2. Crețu, Virginia, Ionescu M., *Mijloace de învățământ*, în *Didactica* (coordonator D. Palade), E.D.P., București, 1982
3. Ionescu, M., Radu I., *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995
4. Oprescu, N., *Metodologia și tehnologia didactică*, în *Revista de pedagogie*, nr.7-8/1992
5. * * * *Psihopedagogie (pentru examenul de definitivat și gradul didactic II)*, Ed. Spiru Haret, Iași, 1995
6. Stoica, A., Sândița, A., *Proiectarea softului didactic*, în *Revista de pedagogie*, nr.5 și 10/1991
7. Stoica, M., *Pedagogie școlară*, Ed. “Cârțu Alexandru”, Craiova, 1995

8. Tigan, Ileana, *Microcalculatorul și învățământul secundar*, în *Revista de pedagogie*, nr.9/1991
9. Vaideanu, G., *Pedagogie, ghid pentru profesor*, Universitatea “Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 1982

Capitolul XIII

FORME DE ORGANIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

1. Evoluția formelor de organizare a procesului de învățământ

Forma de organizare a procesului de învățământ reprezintă cadrul în care se realizează interacțiunea dintre activitatea de predare și cea de învățare, cu toate componentele lor (obiective, principii, mijloace). Aceasta se concretizează în jurul relației profesor - elev, deoarece funcția fundamentală a formei de organizare a procesului de învățământ este imprimarea unui sens unic activității profesorului și elevilor. Specificul acestei interrelații determină și particularitățile diferitelor forme de organizare. În cadrul acestora, lecția reprezintă forma de bază a organizării procesului de învățământ.

Sucesiunea formelor de organizare a procesului instructiv-educativ ilustrează însăși istoria învățământului. La început învățământul avea un caracter predominant individual (nu existau clase omogene, durata anului școlar, a vacanțelor nu erau precizate, nu existau delimitări între etapele de școlarizare).

Trecerea de la învățământul individual la cel colectiv s-a făcut datorită necesității ca școala să țină pasul cu progresul tehnic, să transmită un volum tot mai mare de cunoștințe științifice într-un timp relativ mai scurt și unui număr tot mai mare de elevi necesar producției în plină dezvoltare. Teoreticienii unui asemenea tip de învățământ s-au grupat în jurul iluminismului, curent apărut în secolul al XVII-lea și care a militat pentru răspândirea cunoștințelor științifice, a culturii, în rândul maselor.

În lucrarea sa „Didactica Magna”, I.A. Comenius (1592-1670) prezintă ideile după care trebuie organizat învățământul pe clase și lecții (clasa să fie alcătuită din 30-40 de elevi, apropiați ca vârstă și nivel de cunoștințe; anul școlar să înceapă și să se termine la o dată fixată dinainte, să înceapă toamna la 1 septembrie și să se termine vara înaintea secerișului, să fie introduse vacanțe școlare, zile de repaus, pauze și să fie folosite instrumente de verificare (catalog, note, examene), materia să fie repartizată pe discipline, teme, să fie elaborate manuale școlare care să-i ajute pe elevi în asimilarea materialului etc.). Aceste idei au fost aplicate în practică atât de Comenius, care a înființat și condus asemenea școli, cât și de alți pedagogi din întreaga Europă. Sistemul de învățământ pe clase și lecții a fost îmbunătățit pe parcursul evoluției istorice. Tendința de perfecționare a lecției a constituit preocuparea mai multor gânditori, care au încercat atât din punct de vedere teoretic, cât și practic, să o îmbunătățească prin așa numitele sisteme, planuri, metode de educație „nouă și liberă”. Amintim astfel:

- a) *sistemul herbatian*;
- b) *sistemul Bell-Lancaster (monitorial)*;
- c) *planul Dalton*;
- d) *sistemul Winetka*;
- e) *metoda complexelor, proiectelor și a centrelor de interes* etc.

Conform *concepției lui J.F. Herbart* (1776-1841), procesul de învățământ trebuie să parcurgă 4 etape sau trepte:

- 1. claritatea,
- 2. asociația,
- 3. sistemul,
- 4. metoda,

care stabileau o anumită ordine în desfășurarea lecției începând cu pregătirea, continuând cu tratarea, asocierea, generalizarea și terminând cu aplicarea. Astfel, claritatea ideilor înseamnă

“punerea în temă”, adică pregătirea elevilor pentru asimilarea noilor cunoștințe, prin perceperea obiectelor și fenomenelor; asocierea se referă la legarea reprezentărilor noi de cele vechi, predarea profesorului, generalizarea; sistemul avea în vedere scoaterea în evidență a ideilor principale, a legăturilor lor pentru a se ajunge la definiții, legi, principii; metoda se referea la aplicarea generalizărilor la aspecte noi, concrete.

Respectarea rigidă a acestor trepte, fără a se ține seama de obiectul de învățământ concret al fiecărei lecții, sarcina didactică fundamentală (scopul acesteia), poate degenera în formalism didactic. Modelul lui Herbart a avut totuși o largă răspândire datorită construcției sale logice simple, ușor de asimilat și folosit. Pe parcurs însă, acest sistem a dus la o aplicare rigidă a treptelor formale, tipizarea exagerată a lecțiilor, o anume comoditate a profesorului și o slabă cooperare a elevului în procesul instructiv-educativ. La noi în țară variantele sistemului herbartian au fost aplicate în perioada interbelică.

În cadrul **sistemului monitorial**, un număr de aproximativ 300 de elevi erau instruiți de către un singur pedagog-profesor, care predă unui grup mai restrâns (monitorilor), iar aceștia, la rândul lor, instruiu și supravegheau pe elevii mai mici (o grupă de 10 elevi). Această modalitate de predare a fost determinată de necesitatea instruirii (elementare) a unui număr tot mai mare de copii, inclusiv cei din colonii. Andrew Bell, într-un orfelinat din India, și John Lancaster, într-o școală de cartier muncitoresc din Londra, aplică pentru prima dată această metodă, de aici și denumirea de sistemul Bell-Lancaster sau monitorial.

Învățătorul instruia monitorii (elevi mai mari și mai bine pregătiți), iar aceștia la rândul lor, instruiu grupa de elevi cu ajutorul unor tabele lancasteriene (foi) pe care se luau notițe și se învăța. Deși economic, acest învățământ era mecanic și greoi, cu toate că el reprezenta un punct de referință în instrucția unui număr mare de copii, care altfel ar fi rămas analfabeți. La noi în țară sistemul a fost introdus prin Regulamentul organic, dar este înlăturat oficial prin Legea Învățământului din anul 1864.

În secolul al XX-lea, datorită dezvoltării psihologiei și sociologiei, cât și tendinței de apropiere a școlii de viață, de activitatea practică, apar noi curente care influențează foarte mult evoluția lecției, căutând modificarea acestei activități didactice sau chiar înlăturarea ei. Curentele care, pleacă de la criticarea lecției și propun o multitudine de soluții reformatoare, se împart în două grupuri mari (19, p.280):

a) curente care susțin **individualizarea învățământului**;

b) curente care pledează pentru **integrarea socială a elevilor**.

În prima categorie intră și **Planul Dalton** (oraș în S.U.A. unde a fost inițiată prima dată metoda, de către Hellen Parkurst). În locul claselor pe grupe de vârste, apar clasele pe materii, elevii studiind individual, din proprie inițiativă, cât și când doresc. Laboratoarele pe materii, sunt dotate cu tot ceea ce este necesar pentru studiu, în fiecare laborator lucrând elevi din clase diferite sub îndrumarea profesorului.

Programa analitică a materiilor studiate cuprinde zece unități didactice. Elevul se angajează să parcurgă un anumit număr de unități didactice și când consideră că și le-a însușit, se prezintă la profesor pentru a fi examinat. În funcție de posibilitățile individuale ale fiecărui elev, cele zece unități pot fi terminate înainte de sfârșitul anului școlar și se poate trece astfel la materia din anul următor. Aspectul colectiv al învățământului se întâlnește în acest plan, doar în cadrul câtorva materii: desen, muzică, educație fizică etc.

Sistemul (metoda) proiectelor, inițiat de W.H. Kilpatrick în S.U.A. în secolul al XIX-lea, prevede ca elevii să rezolve individual sau eventual în echipă anumite teme sau proiecte alese de ei, profesorul având rol de consultant-consilier.

O altă variantă de perfecționare a lecției, în care accentul cade pe individualizarea activității didactice în conformitate cu particularitățile elevului, este și **Planul Winnetka** (secolul al XX-lea, după numele unui cartier din Chicago) sau **sistemul claselor mobile**. Acesta cuprinde două tipuri de discipline:

a) obligatorii:

1. matematică,
2. limba maternă,
3. istorie,
4. geografie;

b) discipline la alegere, care urmăresc dezvoltarea creativității:

1. compunere,
2. muzică,
3. teatru etc.

La disciplinele cu caracter obligatoriu parcurgerea unităților didactice se realizează în ritmuri diferite, un elev putând parcurge maximum doi ani într-unul singur. Există astfel, în aceeași clasă, la același obiect, elevi de diferite vârste, dar cu același nivel de pregătire, tot așa cum fiecare elev poate fi mai avansat cu însușirea materiei la un obiect decât la altul.

Sistemul de învățământ pe clase omogene (clase Terman și sistemul Mannheim), inițiat de pedagogul german Iosef A. Sickingen în secolul al XIX-lea, în orașul Mannheim, propune organizarea învățământului în funcție de capacitatea intelectuală a elevilor, care ar înlătura neajunsul claselor tradiționale, în care învață elevii cu capacități intelectuale diferite și-n care profesorului îi este foarte greu să predea după posibilitățile elevilor.

Terman propune cinci categorii de clase: pentru copii înzestrați, deștepți, normali, înceti și cazuri speciale. În localitățile mai mici se pot organiza trei categorii. Asemănător erau împărțiți elevii și în sistemul Mannheim (după dezvoltarea intelectuală și după nivelul de cunoștințe fiecare clasă parcurgând o programă diferită).

Metoda muncii individuale cu ajutorul fișelor (aplicată de R. Dottrens în Elveția) se folosește pentru sporirea eficienței învățământului. Fișele care au un grad de dificultate diferit sunt de patru feluri:

- de recuperare (pentru înlăturarea unor lacune în pregătirea elevilor),
- de dezvoltare (pentru elevii dotați peste nivelul programei școlare),
- de exercițiu
- de instruire.

Munca cu fișele se realizează în cadrul clasei tradiționale, după aceeași programă.

Metoda centrelor de interes (Ovide Decroly, medic, pedagog și psiholog - Belgia, în secolul al XIX-lea) susține un învățământ care să aibă la bază interesele copilului, care pot fi determinate la rândul lor de anumite trebuințe (nutriție, apărare de dușmani, trebuința de a munci sau a se odihni etc.). Programele școlare trebuie elaborate în concepția susținătorului acestui mod, nu pe obiecte de studiu, ci în funcție de asemenea interese ale copilului. Găsim aici o tendință a interdisciplinarității cunoștințelor și a legării învățământului de activitatea practică. Este sistemul care a prezentat așa numita educație modernă, ce încearcă să aplice principiul “pentru viață”, prin viață.

Mai poate fi amintit **sistemul tutorial**, apărut în Anglia în secolul al XX-lea, care urmărește îmbinarea învățământului individualizat cu cel în echipe mici (2-6 tineri), profesorului revenindu-i sarcina de îndrumător. În fiecare săptămână se organizează ședințe (1-2) de câte două ore de lucru cu profesorul, tinerii susținând referate urmate de discuții.

De asemenea, **sistemul modular** dezvoltat tot în secolul al XX-lea, în cadrul căruia materialul de studiu este împărțit în secvențe (module) scurte, studiate teoretic și practic, individual, de tineri studioși, profesorul având tot rol de consultant, ca și în cazul sistemului tutorial.

A doua categorie a soluțiilor reformatoare referitoare la lecție sunt cele care aduc în prim plan perspectiva socială a educației, rolul colectivității, a grupului social în dezvoltarea personalității elevului. Aceste soluții, valorificând unele cercetări din domeniul psihologiei, încearcă să demonstreze că apartenența la un grup creează sentimentul de siguranță, reprezintă un criteriu de comparație valorică și poate încuraja pe această bază autodepășirea.

Sistemul Gary (o localitate lângă Chicago) se bazează pe concepția lui John Dewey care susține ideea pragmatică a apropierei școlii de viață socială. Elevii studiază în laboratoare, în ateliere de croitorie, cantină, în birouri pe lângă funcționari, la supravegherea instalațiilor de curent electric și încălzire; confecționează o parte din materialul didactic, pregătesc serbări școlare, ajută la realizarea unor lucrări necesare școlii. Disciplinele de cultură generală care asigură pregătirea teoretică însoțesc activitatea practică.

Sistemul activității pe echipe susține realizarea educației în cadrul unor grupe sau comunități, punându-se accent pe cooperarea în echipă. În unele cazuri se insistă pe autonomia grupului, în altele (de ex. Planul Jena) grupele se realizează asemănător familiei, educatorii și copiii de vârste diferite alcătuind o grupă.

Toate orientările amintite, precum și altele care au apărut și se manifestă, reprezintă fără îndoială, un element de progres. Multe inovații ale lor (desfășurarea unor activități didactice în laboratoare, ateliere, diferențierea și individualizarea informației, activitatea cu fișe, precum și rolul grupului de elevi, al colectivității în formarea copilului etc.) reprezintă achiziții importante ale demersului didactic cu rol sinergic asupra procesului de învățământ. Unele din ele au avut chiar un mare succes, altele au fost mai puțin răspândite. Multora li s-au adus severe critici. Efectele scontate de inițiatorii lor n-au fost atât de spectaculoase încât lecția, ca formă de organizare a procesului de învățământ să fie înlăturată. Mai mult chiar, ea a continuat să rămână forma preponderentă de desfășurare a activității didactice.

Și în prezent există diferite încercări de modernizare și îmbogățire a formelor de organizare a procesului didactic, dintre care cele mai cunoscute sunt:

- predarea pe echipe de profesori (team-teaching),
- instruirea pe grupe (clase de nivel),
- metoda sistemică,
- organizarea tripartită a orarului (tiers-temp) etc.

La noi în țară, funcționează alături de sistemul de instruire pe clase și lecții și sisteme alternative care se bazează pe educația liberă, independentă a elevilor, în care profesorul asigură îndeosebi condiții și mijloace pentru autoeducație (sistemele Freinet, Montessori, Waldorf).

Moduri de structurare a învățării

Evoluția formelor de organizare a procesului de învățământ oglindește și dinamica modului de structurare a activității instructive raportată la criteriul numărului de participanți și a modului de organizare a relației profesor-elev în procesul didactic. Potrivit acestui criteriu, activitățile didactice pot fi:

- a) **individuale**;
- b) **de grup**;
- c) **frontale**.

S-a observat din analiza anterioară că învățământul a fost individualizat, când predarea-învățarea se făcea cu un singur elev, pe grupe, când procesul de învățământ s-a realizat cu o grupă de elevi, și frontal, când predarea-învățarea se realiza pe clase.

În funcție de rolul subiectului / obiectului adică al profesorului / elevului, modul frontal oglindea rolul predominant, magistral al profesorului, cel individual aducea în prim plan elevul, iar cel pe grupe acordă rol predominant grupei de elevi.

Practica pedagogică (experimentele psihologice) au demonstrat că se pot obține succese școlare dacă, alături de modul frontal (cel mai de durată și cu mai largă răspândire), se folosesc și modurile individual și cel pe grupe, cu diverse variante ale lor (18, p.301-302).

În tabelul XIII.1 se prezintă tipurile de activități desfășurate în binomul profesor-elev prin prisma modului de structurare a lor (după 6, p.223).

Tabelul XIII.1

Activități individuale	Activități de grup	Activități frontale
- munca independentă și studiul individual; - efectuarea temelor pentru acasă; - elaborarea de compuneri și alte lucrări scrise și practice; - rezolvarea de exerciții; - efectuarea unor desene sau scheme; - lucrări practice la colțul naturii, la punctul geografic; - lectură de completare; - lectură suplimentară; - studiul în bibliotecă; - întocmirea referatelor; - elaborarea de proiecte, modele; - pregătirea și susținerea unor comunicări; - pregătirea pentru examen; - elaborarea materialului didactic etc.	- consultații; - meditații cu scop de recuperare; - exerciții independente; - vizite în grupuri mici; - cercuri de elevi; - întâlniri cu specialiștii; - concursuri; - sesiuni de comunicări și referate; - redactarea revistelor școlare; - dezbateri pe teme de specialitate; - întâlniri cu oameni de știință, scriitori, specialiști, serate literare etc.	- lecția; - seminarul; - munca de laborator; - activitate în cabinetele de specialități; - vizita; - excursia; - vizionarea de spectacole etc.

2. Lecția - forma de bază a organizării procesului de învățământ

Lecția reprezintă principala formă a organizării activității educaționale. Din punct de vedere etimologic, termenul provine din latinescul “lectis”, care înseamnă lectură cu voce tare și audiere, citire din manual și memorare de texte de către elevi.

Majoritatea definițiilor întâlnite în literatura de specialitate analizează lecția ca pe o formă a activității desfășurate în clasă, sub îndrumarea unui cadru didactic, într-un interval de timp precis determinat, pe baza cerințelor cuprinse în programă și potrivit orarului școlar (Dicționarul pedagogic, 1964; Dicționarul de neologisme, 1966; Manuale de pedagogie etc.).

Paralel cu acest criteriu organizatoric, ce stă la baza definițiilor lecției, din punct de vedere al conținutului, lecția apare ca un sistem de idei articulate logic și didactic, în conformitate cu cerințele psihopedagogice, referitoare la predarea-asimilarea cunoștințelor, verificarea, evaluarea și notarea rezultatelor, deci “o unitate logică, didactică și psihologică” (5, p.225).

Miron Ionescu argumentează aspectul “de formă de bază” a lecției în cadrul procesului de învățământ prin aceea că în cadrul ei (5, p.95):

- a) conținutul cunoștințelor este împărțit în unități mici, organizate, ce urmează să fie asimilate într-un interval de timp destinat lecției respective;
- b) cunoștințele se succed logic, organizat, conform ritmului de muncă adecvat elevilor;

- c) succesiunea logică dă posibilitate profesorului să utilizeze organizat o tehnologie didactică corespunzătoare, pentru a asigura activitatea de învățare a elevilor;
- d) asigură organizat îmbinarea muncii frontale, grupale și individuale prin activitatea comună a elevilor.

Pe baza acestor caracteristici, autorul citat dă o definiție mai cuprinzătoare lecției, având în vedere mai multe criterii. Astfel, lecția este definită ca “o unitate didactică fundamentală”, o formă a procesului de învățământ prin intermediul căreia o cantitate de informații este percepută și asimilată de elevi, într-un timp determinat, pe calea unei activități intenționate, sistematice, cu autoreglare, provocând în sfera biopsihică a acestora o modificare în sensul formării dorite. În acest fel lecția apare ca un “program didactic”, adică un sistem de cunoștințe, obiective operaționale, procedee de lucru în stare să activeze elevii (idem, p.225).

Lecția, pe lângă faptul că asigură însușirea bazelor științelor, formează capacități de aplicare în practică a celor însușite; dezvoltă forțele de cunoaștere și creație, spiritul de observație, curiozitatea epistemică, atenția voluntară, imaginația creatoare, memoria logică, gândirea abstractă; exersează capacitățile intelectuale și afective ale elevului, contribuie la formarea și consolidarea personalității elevului, a sentimentelor și convingerilor, a trăsăturilor pozitive de caracter, forme adecvate de comportament; asigură un sistem de relații între profesor și elevi, precum și desfășurarea unor activități pedagogice menite să stimuleze performanțele învățării. Cu alte cuvinte, lecția devine eficientă în măsura în care îi ajută pe elevi să-și însușească noțiuni, să surprindă relații între obiecte și fenomene, să emită ipoteze, să rezolve probleme, să elaboreze modele, planuri, fișe, teze, rezumate, conspecte, să formuleze concluzii, să folosească dialogul, munca de laborator, cabinet, atelier etc. (idem. p.97).

2.1. Tip și variantă de lecție

Pedagogia clasifică lecțiile *în funcție de sarcina didactică dominantă* pe care trebuie să o îndeplinească fiecare lecție. Prin sarcina didactică se înțelege obiectivul principal urmărit în lecție, adică ce trebuie să realizeze profesorul și elevul în cadrul acesteia (comunicarea și asimilarea de cunoștințe, formarea de deprinderi și priceperi, sistematizarea, verificarea, evaluarea, stabilirea unor forme pozitive de comportament etc.).

În cadrul unei lecții, profesorul realizează de obicei mai multe sarcini didactice (comunică, sistematizează, verifică), dar una dintre ele constituie obiectivul principal și determină structura lecției, tipul acesteia, ea fiind considerată drept sarcină fundamentală.

În concluzie, tipul sau categoria de lecție este un *mod de construire și înfăptuire (desfășurare) a lecției, “o unitate de structură constituită în funcție de anumite criterii: obiectivul, treapta de școlarizare, modul de pregătire a elevilor, obiectul de învățământ”* (6, p.236).

Tipurile de lecții nu trebuie privite ca niște forme rigide, inflexibile în proiectarea și desfășurarea lecțiilor, ci ca niște scheme flexibile, orientative, cadre largi, care pot fi modificate în funcție de condițiile concrete în care se desfășoară.

Pe baza tipurilor fundamentale de lecție, fiecare profesor poate construi variante. Prin variantă se înțelege *“structura concretă a unei lecții, impusă pe de o parte, de tipul căreia îi aparține, iar pe de altă parte de factorii variabili care intervin”* (11, p.285).

Factorii variabili care intervin pot fi determinați de conținutul lecției, obiectivele operaționale ale lecției, pregătirea anterioară a elevilor, strategiile și mijloacele folosite, locul pe care lecția îl ocupă în sistemul de lecții, particularitățile procesului de învățare, mărimea colectivului de elevi, formele muncii cu elevii (frontale, de grup, individuale), locul unde se desfășoară lecția (clasa, atelier, laborator, teren agricol etc.), nivelul dezvoltării psihice a elevilor, stilul de predare al profesorului etc. Datorită acestor factori în cadrul fiecărui tip vor putea fi concepute

o multitudine de variante, fiecare având structură proprie, formată dintr-o serie de etape sau succesiuni de lucru.

Etapele sau succesiunile de lucru se numesc, în perspectiva modernă asupra lecției **“evenimentele” instruirii**, care au scopul “de a stimula și întreține realizarea optimă a procesului învățării” (2, p.112). Deci, evenimentul este factorul care declanșează comportamentul elevului, el fiind un mic mod acțional care “intră ușor în combinații noi “...”; ordonarea evenimentelor este privită ca posibilitate de adaptare a lecției la cerințele concrete de învățat, de realizat și nu ca o respectare a unei structuri rigide” (idem, p.114).

În funcție de tip și variantă se poate prezenta simbolic diversitatea tipurilor și variantelor de lecții (11, p.286). Dacă se notează cu “T” mulțimea finită a tipurilor de lecție și cu “V” mulțimea variantelor, putem obține următoarea combinație:

$$\begin{aligned} T_1 &: T_1V_1, T_1V_2, T_1V_3, T_1V_4, \dots, T_1V_n \\ T_2 &: T_2V_1, T_2V_2, T_2V_3, T_2V_4, T_2V_5, \dots, T_2V_n \\ T_3 &: T_3V_1, T_3V_2, T_3V_3, T_3V_4, T_3V_5, T_3V_6, \dots, T_3V_n \\ T_4 &: T_4V_1, T_4V_2, T_4V_3, T_4V_4, T_4V_5, T_4V_6, T_4V_7, \dots, T_4V_n \\ T_5 &: T_5V_1, T_5V_2, T_5V_3, T_5V_4, T_5V_5, T_5V_6, T_5V_7, T_5V_8, \dots, T_5V_n \end{aligned}$$

Pentru că unei mulțimi finite de tipul ($T_1 - T_5$) îi corespunde o mulțime de variante ($V_1 - V_n$), se poate afirma că avem de-a face cu o organizare dinamică și divergentă a procesului de învățământ. Originalitatea lecției, coeficientul de creativitate în organizarea procesului de învățământ, este cu atât mai mare cu cât există o diversitate mai mare de variante în cadrul aceluiași tip; tot astfel, restrângerea sferei acestor variante este “un indiciu al alunecării pe panta șablonismului” (11, p.286).

2.2. Tipuri de lecție folosite în învățământul agricol

2.2.1. Lecția de transmitere și asimilare a cunoștințelor

Are ca sarcină didactică fundamentală comunicarea de informații. După anunțarea titlului lecției se prezintă parțial sau total planul lecției, după care se trece la transmiterea informației.

Variantele acestui tip de lecție se prezintă în continuare.

2.2.1.1. Lecțiile introductive, care se organizează la începutul anului școlar sau la începutul tratării unui capitol, cu scopul de a forma la elevi o privire de ansamblu asupra problematicei obiectului sau capitolului respectiv, de a-i familiariza cu anumite tehnici de lucru.

2.2.1.2. Lecțiile prelegere, în care profesorul, folosind metoda expunerii și diverse procedee pentru antrenarea elevilor în activitatea de învățare, subliniază aspectele mai importante folosind concluzii parțiale, iar în încheiere stabilește concluzii generale.

2.2.1.3. Lecțiile de descoperire, care pot fi de descoperire pe cale inductivă și lecții de descoperire pe cale deductivă.

Primele se folosesc în situațiile în care elevii au posibilitatea să observe diverse obiecte și fenomene, iar pe baza prelucrării informațiilor culese, să ajungă la formularea unor generalizări. Lecțiile de descoperire pe cale deductivă au ca particularitate faptul că procesul de asimilare se realizează și pe cale inversă și anume de la adevăruri generale, legi, noțiuni, priceperi spre adevăruri particulare.

2.2.1.4. Lecțiile problematizate, în cadrul cărora comunicarea se realizează prin crearea unei situații problemă, urmărită de elaborarea ipotezelor, rezolvarea ei și confruntarea rezultatelor sau răspunsurilor cu cele corecte.

2.2.1.5. Lecțiile seminar, în care elevii sunt antrenați la discuții prin formularea de către profesor a unor întrebări orientative. Elevii studiază înainte de lecție tema din manual și o bibliografie corespunzătoare. La sfârșitul orei se vor stabili de către profesor în colaborare cu elevii, concluziile finale.

2.2.1.6. Lecția de comunicare pe baza instruirii programate, în care evenimentele comunicării sunt prezentate prin intermediul textului programat.

2.2.1.7. Lecțiile dezbateri, care urmăresc cu precădere transmiterea unor elemente de natură informațională în plan atitudinal și comportamental. Prin schimbul de păreri ce se realizează se asigură înțelegerea sensului celor transmise. Se utilizează în clasele mari și, deși sunt specifice mai ales disciplinelor socio-umane, se pot folosi și în cadrul unor discipline ce se predau în învățământul agricol, legate de deontologia profesională sau de argumentarea unor aspecte din realitatea agricolă (rurală).

2.2.1.8. Lecțiile de comunicare în care noile cunoștințe sunt prezentate cu ajutorul mijloacelor tehnice (audio-vizuale), unde profesorul poate proiecta la început mesajul, solicitând apoi elevii să explice cele recepționate, să stabilească anumite trăsături generale. De asemenea, el mai poate formula întrebări legate de ceea ce cuprinde mesajul pe care îl va prezenta, răspunsurile fiind descoperite și deduse de către elevi.

2.2.1.9. Lecțiile de asimilare a noilor cunoștințe prin activitatea pe grupe, unde elevii sunt împărțiți pe grupe după criteriile specifice acestei metode, repartizându-li-se sarcini diferite (observații, experiențe, măsurători, rezolvare de probleme etc.). Pe baza celor constatate de fiecare grupă și sub directa îndrumare a profesorului se formulează concluzii și se fac aprecieri asupra muncii depuse.

Alături de acestea mai putem aminti:

2.2.1.10. Lecții bazate pe materialul demonstrativ,

2.2.1.11. Lecții prin activități practice pe teren,

2.2.1.12. Lecții de analiză a observațiilor realizate cu prilejul unor excursii sau vizite,

2.2.1.13. Lecții în cabinetul de specialitate,

2.2.1.14. Lecții bazate pe experiențe de laborator,

2.2.1.15. Lecții pentru introducerea elevilor în studiul manualului sau altor surse de informare,

2.2.1.16. Lecții bazate pe modele etc.

2.2.2. Lecția de formare a deprinderilor și priceperilor

Particularitatea acestui tip de lecție constă în ponderea activității independente a elevilor consacrată rezolvării sarcinilor de învățare pentru elaborarea unor componente acționale (priceperi, deprinderi, algoritmi etc.).

Acest tip de lecție necesită ca structură organizarea clasei pentru activitate:

1. anunțarea subiectului, a obiectivelor;
2. reactualizarea cunoștințelor teoretice necesare activității practice;
3. explicarea și demonstrarea modului de lucru;
4. activitatea independentă a elevilor;
5. analiza și aprecierea rezultatelor.

Explicarea și demonstrarea procedeelor de lucru se face diferit: fie se demonstrează și se explică elevilor ceea ce urmează ca ei să execute, sau întâi se explică și apoi se demonstrează, ori se demonstrează și apoi se explică. Prin explicație se urmărește înțelegerea principiilor științifice care stau la baza lucrărilor pe care le execută, iar executarea model a lucrării de către profesor întărește explicația și le orientează activitatea. Lucrarea executată de profesor trebuie să ilustreze fidel explicația dată și să servească drept model pentru elevi.

Deoarece activitatea independentă a elevilor este diversificată ca tematică (exerciții, lucrări practice, aplicații etc.) și forme de realizare, pot fi obținute numeroase variante.

2.2.2.1. Lecții de muncă independentă pe baza lucrărilor de laborator - paralel cu dobândirea de cunoștințe noi se urmărește formarea priceperilor și deprinderilor de mănuiere a aparatelor, instrumentelor de laborator, familiarizarea cu tehnica muncii experimentale etc.

2.2.2.2. Lecții practice în ferma didactică - pe lotul experimental sau atelierul școlar, urmăresc formarea unor deprinderi practice de mănuiere a uneltelor necesare executării unor lucrări.

2.2.2.3. Lecții de muncă independentă cu ajutorul textului programat sunt folosite pentru formarea unor algoritmi de muncă intelectuală.

2.2.2.4. Lecții de muncă independentă cu ajutorul fișelor - profesorul pregătește în prealabil fișe de lucru care vizează scopuri didactice precise: stimularea participării elevilor, fixarea și consolidarea cunoștințelor. Fișele pot fi diferite: individuale, pe grupe de elevi, sau aceleași pentru toți elevii.

2.2.2.5. Lecții pe bază de exerciții aplicative contribuie la formarea unui alt context de operare pe plan mintal și practic cu cunoștințele asimilate. Fiecare obiect de învățământ posedă diverse categorii de exerciții, în funcție de care se stabilește lecția. Activitatea independentă a elevilor se poate desfășura individual și pe grupe.

2.2.2.6. Lecții de creație, în care elevii se concentrează în direcția efectuării unor sarcini cu caracter aplicativ (creații tehnice, conceperea unor probleme originale, realizarea unor instalații, aparate etc.).

2.2.3. Lecția de recapitulare și sistematizare

Aceasta se organizează la începutul unui an școlar, după însușirea unuia sau mai multor capitole, la sfârșitul unui semestru sau la sfârșitul anului școlar. Subiectul unei asemenea lecții trebuie să fie foarte bine ales, iar desfășurarea nu trebuie să reprezinte o repetare nemodificată a cunoștințelor predate înainte.

Temele alese trebuie să aibă un caracter sintetic, care să ofere posibilitatea de adâncire a informațiilor și de aplicare a lor în noi sinteze. Materialul recapitulat trebuie sintetizat după noi criterii, noi puncte de vedere, lecția căpătând un caracter nou, creator. Din punct de vedere didactic, pentru a evita monotonia și plictisul și pentru a menține treaz interesul elevilor, profesorul trebuie să introducă elemente de noutate, care se pot realiza fie prin activități la care elevii sunt antrenați prin mijloacele folosite, fie prin modul cum este concepută recapitularea și sistematizarea (tematica materialului didactic nou, introducerea unor cunoștințe noi legate de unele descoperiri ale științei și pe care elevii nu le cunosc etc.).

Lecția începe prin anunțarea tematicii, elaborarea unui plan de desfășurare care se poate alcătui cu elevii sau este dat de profesor, pe baza căruia se realizează recapitularea și sistematizarea propriu-zisă. La sfârșitul orei, se fac aprecieri legate de desfășurarea lecției, apreciind răspunsurile date de elevi, arătându-se care părți din materie au fost bine însușite și care ar mai necesita o revenire, subliniindu-se ideile esențiale care se desprind din materialul discutat.

Apariția factorilor variabili în desfășurarea acestor lecții determină următoarele variante ale lor:

2.2.3.1. Lecțiile de sinteză - sunt lecțiile care se planifică la sfârșitul unui capitol, semestru sau an școlar. În funcție de modelele și mijloacele pe care profesorul le poate folosi, există mai multe variante ale lecției de sinteză:

- a) lecții de sinteză pe bază de conversație;
- b) lecții de sinteză cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale;
- c) lecții de sinteză prin efectuarea exercițiilor aplicative;
- d) lecții de sinteză combinate cu activitatea pe grup.

2.2.3.2. Lecțiile de recapitulare și sistematizare cu ajutorul fișelor, care sunt lecții de muncă independentă ce asigură individualizarea activității elevilor. Fișele sunt concepute în funcție de nivelul dezvoltării intelectuale al elevilor.

2.2.3.3. Lecțiile de recapitulare cu ajutorul textului programat, prin intermediul cărora elevii parcurg, în mod individual, programul elaborat special pentru fixarea cunoștințelor.

2.2.3.4. Lecțiile de recapitulare și sistematizare pe bază de referat, folosite la clasele mari (a XI-a și a XII-a). Profesorul recomandă un subiect pe care un elev sau un grup de elevi îl vor realiza sub formă de referat, pe baza consultării bibliografiei recomandată (manual, alte surse de informare). Lecția constă în prezentarea referatului și discutarea lui cu ajutorul elevilor care fac completări pe marginea celor prezentate. Cadrul didactic va clarifica controversele ce apar și va formula concluziile necesare.

2.2.3.5. Recapitularea se mai poate face prin vizite la muzeu, expoziții, unități biologice, agricole, prin lecții de tip “proces” sau studiu de caz etc.

2.2.4. Lecția de verificare și apreciere a informațiilor, deprinderilor și priceperilor

Controlul cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor însușite de elevi se realizează în toate tipurile de lecții și aproape în toate momentele lecției.

Există însă și ore rezervate special verificării. Scopul fundamental urmărit este acela al controlului și evaluării randamentului școlar, al cantității și calității cunoștințelor însușite, al dezvoltării psihice, al formării priceperilor și deprinderilor. Concomitent cu verificarea informațiilor asimilate se urmărește și capacitatea de aprofundare, înțelegere și operare cu aceste informații, precum și măsurarea și evaluarea celor constatate. Profesorul poate face referiri legate de evoluția elevilor, descoperind în constatările actuale sensurile ce se vor materializa într-o etapă ulterioară; de asemenea, profesorul poate evalua acum și rezultatele propriei munci, deci efectuează și o autoevaluare.

Structura lecțiilor de verificare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor este dominată de veriga sau secvența principală destinată controlului și evaluării. Ea poate fi precedată de anunțarea tematicii, a modului de desfășurare și concluziile profesorului.

În acest caz vor fi concepute și organizate o mulțime de variante, determinate de factorii variabili, ca de exemplu tematica supusă verificării, formele de verificare adoptate (orale, scrise, lucrări practice, teste etc.), precum și particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor.

2.2.4.1. Lecțiile de verificare prin chestionare orală, în cadrul cărora se anunță tematica în prealabil, pentru ca elevii să se poată pregăti. Profesorul pune întrebări legate de conținutul tematicii respective, angajându-i pe elevi în discutarea ei. Răspunsurile urmărite cu atenție, vor fi apreciate la sfârșitul orei prin note.

2.2.4.2. Lecțiile de verificare prin teme scrise: lucrări de control curente (extemporale) și lucrări scrise semestriale (teze) - subiectul pentru lucrarea de control curentă se dă din lecția de zi, în timp ce subiectul pentru lucrările scrise semestriale se fixează din materia predată în perioada respectivă.

2.2.4.3. Lecțiile destinate analizei lucrărilor scrise. În funcție de rezultatele obținute de elevi la controlul lucrărilor scrise, profesorul face anumite aprecieri generale asupra conținutului lucrărilor, arătând greșelile tipice, cele cu frecvență mai mare, prezintă câteva lucrări reprezentative (foarte bune, slabe). La sfârșit, corectează împreună cu elevii noțiunile interpretate greșit, analizează cauzele greșelilor.

2.2.4.4. Lecțiile de verificare și apreciere prin lucrări practice, în care elevii trebuie să efectueze o lucrare practică bazându-se pe cunoștințele, priceperile și deprinderile însușite. Ea

poate consta în efectuarea unor analize de laborator, a unor tratamente, analize microscopice, vaccinări, executarea unor grafice, desene etc.

2.2.4.5. Lecțiile de verificare și apreciere cu ajutorul testelor docimologice și a fișelor.

Testul docimologic este pregătit, în prealabil, atât sub aspectul conținutului cât și al modalității de măsurare a rezultatelor individuale obținute. Aceste instrumente se administrează și apoi se evaluează rezultatele obținute. Spre deosebire de celelalte tipuri de lecții, în care fișele pot fi adaptate în funcție de nivelul și cunoștințele elevului (fișe de dezvoltare, de recuperare), aici ele trebuie să fie identice, concepute în funcție de nivelul mediului al clasei, pentru ca rezultatele obținute să poată fi evaluate prin note.

2.2.4.6. Lecții în care controlul să se facă prin îmbinarea verificării orale cu cea scrisă sau cu ajutorul calculatorului, care poate îmbrăca și forma autoverificării etc.

2.2.5. Lecția mixtă sau combinată

Aceasta este lecția care urmărește îndeplinirea mai multor sarcini didactice. Într-o asemenea lecție se realizează verificarea vechilor cunoștințe, asimilarea altora noi, fixarea acestora, sistematizarea și recapitularea, precum și organizarea muncii elevilor în vederea formării de priceperi și deprinderi, fiecareia dintre acestea fiindu-i rezervată o verigă sau o secvență de lucru.

O lecție mixtă începe cu *momentul organizatoric* (1-2 minute), în care profesorul rezolvă unele activități de natură organizatorică; dacă este cazul se asigură ordinea și liniștea, se controlează prezența cerându-se lămuriri asupra cauzelor absențelor. Se verifică materialele necesare, elevii își pregătesc cele necesare (cărți, caiete și alte materiale necesare, ce le sunt de folos în timpul orei).

Semnificativ pentru acest pas este trezirea interesului și sensibilizarea pentru activitate, prin crearea unei stări psihologice favorabile desfășurării lecției.

O altă etapă este *reactualizarea elementelor învățate anterior; controlul temei și al nivelului de cunoștințe, al priceperilor și deprinderilor însușite*. Temele de casă se controlează atât cantitativ cât și calitativ (corectitudinea temelor pe bază de sondaj) lucru ce-i obișnuiește pe elevi cu pregătirea consecventă și conștiincioasă pentru a se evita lacunele din cunoștințele lecției. Controlul nivelului de cunoștințe, priceperi și deprinderi însușite anterior se realizează cu ajutorul metodelor amintite: chestionare orală, lucrări scrise, teste etc. Acest moment se încheie cu aprecieri globale și individuale.

Urmează apoi *momentul pregătirii elevilor pentru asimilarea noilor cunoștințe*, care se poate face într-o conversație introductivă, insistându-se asupra cunoștințelor necesare înțelegerii noilor cunoștințe ce urmează a fi transmise, cât și a condițiilor psihologice solicitate de activitatea ce urmează (crearea unei stări de așteptare, a unei situații-problemă, trezirea interesului, curiozității etc.). Pregătirea pentru ceea ce se va asimila se poate face și prin intermediul verificării informațiilor, deprinderilor și priceperilor anterioare. Pe lângă aspecte intelectuale sau cele de natură afectivă-motivațională pe care le vizează această pregătire, ea trebuie să urmărească și altele, de natură volitivă (să pregătească elevul pentru efortul cerut, depășirea unor obstacole).

Urmează *anunțarea și scrierea pe tablă a titlului lecției noi și a planului ei*. Planul poate fi prezentat întâi oral, apoi scris, sau poate fi prezentat pe parcurs, pe măsură ce lecția este transmisă.

Se trece apoi la veriga cea mai importantă, de *comunicare și asimilare a noilor cunoștințe*, când are loc coordonarea activității profesorului și elevilor în vederea realizării obiectivelor instructiv-educative, asimilarea de noi cunoștințe, integrarea lor în sisteme tot mai largi, dezvoltarea proceselor și însușirilor psihice.

Asimilarea unor cunoștințe se face diferit de la o materie la alta. La unele obiecte de studiu li se prezintă elevilor obiecte și fenomene din natură, li se cere să le observe, la altele se îmbină prezentarea materialului intuitiv cu explicația, sau li se prezintă experimente și acțiuni. Astfel, asimilarea este un proces care prezintă o succesiune de activități ce urmăresc contactul elevilor cu materialul nou, prelucrarea și aprofundarea acestui material, desprinderea generalizărilor, sau cu alte cuvinte, formarea noțiunilor / operațiilor, adică obținerea performanțelor prefigurate în obiective.

Fixarea cunoștințelor predate este etapa în care profesorul organizează activități prin care îndrumă elevii să-și fixeze cunoștințele prin sistematizarea lor, prin organizarea unor exerciții aplicative, prin reluarea într-un alt context a esențialului din cunoștințele predate. Această fixare nu se face doar la sfârșitul etapei de asimilare, ci ea se poate realiza și pe parcurs, prin fixări parțiale care ajută la înaintarea în necunoscut. Aceasta pentru că asimilarea de noi informații, formarea de deprinderi și priceperi care nu sunt suficient consolidate înseamnă parcurgerea de către elevi a unui drum nou. De aceea prin fixări parțiale profesorul se poate convinge dacă elevii înțeleg cele comunicate, îl urmăresc și înaintază alături de el în conținutul învățământului.

În fixarea finală nu se reactualizează întreg materialul predat ci se vor repeta numai ideile principale ținând seama de utilitatea, importanța lor pentru însușirea următoarelor teme.

Ultima parte a lecției mixte o constituie **precizarea temelor de casă**.

Ca parte integrantă a muncii școlare și ca o continuitate a activității din clasă, temele îmbracă diverse forme, scopul lor fiind de a stimula activitatea independentă a elevului. Scopul didactic urmărit prin efectuarea temelor este tot fixarea cunoștințelor, însușirea și consolidarea unor priceperi și deprinderi de muncă. Temele alese trebuie să fie accesibile, variate, corespunzătoare vârstei copilului, volumul lor să nu fie prea mare pentru a nu supraîncărca elevul. Temele prea ușoare sau prea grele nu stimulează interesul elevilor. Profesorul poate da recomandări cu privire la modul de rezolvare a temelor, fără însă a le rezolva el însuși în clasă. Se observă că pe tot parcursul lecției este necesară asigurarea feed-back-ului, datele obținute de profesor de la elevi constituind cadrul de referință pentru măsurarea și aprecierea performanțelor realizate.

Etapele lecției mixte au o durată diferită în funcție de scopul urmărit, tema tratată; unele momente pot lipsi și de aceea ordinea lor nu este precisă. În funcție de diverși factori variabili ce intervin în desfășurarea lecției se disting mai multe variante. Dacă se ia în considerare momentul comunicării și asimilării modului de cunoștințe, variantele se definesc după metodele folosite prin intermediul demonstrației, explicației, conversației, observării etc.

După locul în care se utilizează și mijloacele de învățământ utilizate pot fi variante ca: lecție de laborator, în ferma agricolă sau lecție cu mijloace audio-vizuale. Ordinea momentelor ca factori variabili poate conduce la noi variante. Verificarea cunoștințelor însușite anterior se poate face după asimilarea noilor cunoștințe, dacă ceea ce se predă este legat de aceasta, verificarea temei pentru acasă se poate realiza la sfârșitul lecției, precizarea temelor de casă se poate face înainte de fixarea finală etc.

Variabilitatea în cadrul acestui tip de lecție mai poate fi determinată și de rolul în care se pătrunde activitatea frontală cu cea individuală a lecției; efectuarea de către elevi a unor observații, experimente, exerciții, consultarea manualului și a altor surse bibliografice.

3. Proiectarea lecției

Activitatea de proiectare are un rol important în realizarea învățării, ea constând într-un complex de operații de analiză, planificare și organizare a instruirii (2, p.53). Proiectarea presupune deci un ansamblu coordonat de operații de anticipare a desfășurării procesului

instructiv-educativ o desfășurare anticipată a obiectivelor, conținuturilor, strategiilor, problemelor de evaluare, precum și a relațiilor dintre ele, în contextul unui mod de organizare a procesului didactic (3, p.231).

R. Gagné propune o abordare sistemică a proiectării folosită în toate aspectele de instruire: curs, lecție, modul etc., deoarece toate au elemente identice și similitudini. Plecând de la procesul de învățare, R. Gagné este de părere că proiectarea instruirii trebuie să țină seama de condițiile interne și externe în care are loc acest proces. Elementele de conținut ale proiectării sunt:

1. definirea obiectivelor performanționale,
2. proiectarea secvențelor instrucționale,
3. proiectarea evaluării performanțelor elevilor,

aspecte considerate de Gagné ca fiind elementele de bază ale instruirii.

Aceste trei elemente ale unui program didactic, formulate interogativ de R. Gagné, sunt (idem, p.154):

1. Spre ce tind ? (adică proiectarea obiectivelor);
2. Cum ajung acolo ? (sau organizarea conținutului, metodelor, procedeeleor, mijloacelor, exercițiilor sau condițiile interne și externe ale instruirii);
3. Cum știu că am ajuns ? (adică prefigurarea tehnicilor de evaluare).

Cu alte cuvinte, etapele proiectării instruirii se pot exprima astfel (18, p.332):

- ◆ dezvoltarea capacităților prin învățare;
- ◆ realizarea obiectivelor performanțiale, care fac posibilă clasificarea capacităților performanțiale, ca rezultate așteptate ale învățării;
- ◆ identificarea obiectivelor performanțiale;
- ◆ specificarea condițiilor interne și externe pentru cea mai bună învățare;
- ◆ planificarea secvențelor de instruire prin cunoașterea condițiilor;
- ◆ planificarea instruirii în termen de lecție individuală;
- ◆ stabilirea procedeeleor de evaluare pentru a desemna ceea ce a fost învățat;

După I. Cerghit, proiectarea instruirii cuprinde:

- ◆ planificarea materiei, a disciplinei de studiu (preludiul proiectării lecției);
- ◆ proiectarea lecției ca instrument de lucru;
- ◆ definirea obiectivelor și a scopurilor lecției;
- ◆ operaționalizarea obiectivelor;
- ◆ elaborarea conținutului lecției;
- ◆ alegerea variantei optime de lecție;
- ◆ elaborarea structurii procesuale a lecției;
- ◆ proiectarea instrumentelor de măsură și evaluare.

A proiecta tehnologia didactică înseamnă a răspunde logic la următoarele întrebări (care se pun de altfel oricărei activități umane):

1. Ce voi face ? (precizarea obiectivelor);
2. Cu ce voi face ? (analiza resurselor educaționale);
3. Cum voi face ? (elaborarea strategiei educaționale);
4. Cum voi ști dacă s-a realizat ceea ce trebuie ? (metodologia de evaluare a eficienței activității desfășurate).

Conform acestor întrebări sunt sistematizate astfel etapele unei proiectări didactice corecte:

a) **Precizarea obiectivelor**

1. se stabilește ce va ști sau ce va ști să facă elevul la sfârșitul activității;

2. se verifică dacă ceea ce a fost stabilit este ceea ce trebuie realizat în raport cu programa de învățământ;
3. se verifică dacă obiectivele sunt realizabile în timpul disponibil.

b) **Analiza resurselor**

1. se stabilește conținutul activității;
2. se analizează calitatea materialului uman (dezvoltarea fizică și psihică a elevilor, particularitățile individuale, motivația învățării etc.);
3. se analizează mijloacele și materialele disponibile.

c) **Elaborarea strategiei**

1. se aleg metodele didactice potrivite;
2. se aleg sau se confecționează materiale didactice necesare;
3. se combină metodele, materialele și mijloacele, astfel încât acțiunea lor să devină sinergică;
4. se imaginează și se scrie “scenariul” activității ce se desfășoară (sub forma planului sau proiectului de tehnologie didactică).

- d) **Evaluarea:** se va elabora un sistem de metode și tehnici de evaluare adecvate obiectivelor stabilite.

Rezultă că acțiunea de proiectare, care presupune îmbinarea tuturor elementelor și aspectelor unei lecții într-un sistem încheiat, se realizează prin elaborarea unui **proiect (plan) de lecție sau proiect de tehnologie didactică**. Cu alte cuvinte, prefigurarea, anticiparea activității instructive prin descrierea detaliată în concordanță cu legitățile psiho-pedagogice a întregului program de desfășurare a lecției presupune realizarea de către profesori a unui “design instrucțional”.

Proiectarea unei lecții cuprinde două părți: una introductivă și alta de conținut, care prevede desfășurarea propriu-zisă a evenimentelor instruirii. Sub formă de proiect, partea introductivă poate apărea astfel:

Data

Obiectul

Clasa.....

Subiectul lecției.....

Obiectivele lecției

Tipul și varianta

Strategia didactică

Metode

Materiale

Mijloace.....

Urmează apoi descrierea desfășurării lecției, care se poate face într-un mod mai detaliat sau mai restrâns. Prima variantă se folosește de către profesor în perioada de stagiatură, iar cea de-a doua variantă după examenul de definitivat, când profesorul câștigă experiență.

Dintre variantele de proiectare a unei lecții cele mai multe se prezintă tabelar (cf.1, 2, 11, 15, 17).

Unele pun accent pe activitatea profesorului și cea a elevului.

Evenimentele lecției și timpul cu aproximație	Activitatea profesorului	Activitatea elevului

Altele au în vedere în primul rând obiectivele operaționale:

Tipul	Obiectivele operaționale	Conținutul	Metode și procedee	Forme de organizare	Mijloace didactice

Altele sunt prezentate sub forma scenariului didactic:

Evenimentele lecției	Obiective propuse	Tehnologia realizării	Conexiunea inversă

sau

Momente ale desfășurării lecției	Conținutul: timp, exerciții, probleme	Activitatea profesorului (metode procedee)	Materiale și mijloace de învățământ	Activitatea elevilor (metode și tehnici de învățare)

Este propus și următorul proiect pedagogic pentru o situație de instruire, care se poate desfășura pe parcursul uneia sau mai multor ore, fiind alcătuită din mai multe secvențe de instruire (17, p.130).

Disciplina _____

Clasa _____

Tema _____

Scopul _____

Organizarea spațiului de instruire (cabinet, laborator, atelier etc.) _____

Mijloace de învățământ - material didactic _____

Etapel e lecției	Obiectivele operaționale	Unități de conținut	Strategii didactice		Evaluare
			Activitatea profesorului	Activitatea elevului	
1	2	3	4	5	6
	0 ₁	C ₁			
	0 ₂	C ₂			
	0 ₃	C ₃			
	...	...			
	0 _n	C _n			

Referitor la completarea diverselor rubrici se consideră utile următoarele comentarii:

- la rubrica **Etapele lecției** sunt consemnate denumirile etapelor lecției și timpul afectat (în minute);
- la rubrica **Obiective operaționale** se consemnează obiectivele operaționale pentru lecția nouă;
- referitor la conținutul informațional și aplicativ (rubrica **Unități de conținut**), care reprezintă rubrica cu ponderea cea mai mare (aproximativ 65 %), precizăm că aici sunt consemnate detaliat conținuturile fiecărei etape, eventual cu trimiteri (la fișe);
- rubrica **Activitatea profesorului** presupune consemnarea actelor didactice ale profesorului și strategiile folosite, pe etape și secvențe de conținut;

- e) în rubrica destinată **activității elevului** sunt prevăzute activitățile acestuia - de observare, de efectuare a experiențelor, de notare în caiete etc.;
- f) ultima rubrică (**Evaluare, Instrumente**) surprinde activitatea de evaluare, precum și instrumentele necesare.

Fișele pot fi:

1. fișe de lucru pentru verificarea și reactualizarea cunoștințelor (fișe de evaluare), în care sunt puse întrebări care solicită un răspuns sau întrebări însoțite de mai multe răspunsuri, din care elevii trebuie să-l aleagă pe cel corect;
2. fișe ce reprezintă însăși lucrarea de laborator, care cuprind, în formă tabelară, denumirea lucrării, materiale necesare, modul de lucru și observații, interpretări, concluzii;
3. fișe de fixare a noilor cunoștințe și de realizare a feed-back-ului, care prin întrebările cuprinse solicită răspuns, iar profesorul, făcând corecturile necesare, realizează feed-back-ul;
4. fișe de dezvoltare, care se pot concepe astfel încât să fie rezolvate frontal, pe grupe, sau individual independent.

După L. Vlăsceanu (1988), proiectul de lecție poate fi structurat în trei momente:

- I. - Disciplina
 - Clasa
 - Organizarea spațiului de instruire și a resurselor necesare
- II. - Eșantionarea în timp a situațiilor instructive
 - Obiectivele operaționale
 - Unitățile de conținut
 - Strategii pedagogice
 - Instrumente de evaluare a rezultatelor
- III. - Criteriul de optimizare (21, p.265).....

Desigur că pe parcursul desfășurării lecției pot apărea situații neprevăzute, când profesorul se poate abate de la planul individual pentru că oricât de perfecționat ar fi, proiectul rămâne totuși un model teoretic, anticipativ. El poate suferi schimbări imprevizibile rezultate din feed-back-ul relației profesor-elev. Acesta trebuie să fie “suplu”, “elastic”, numai astfel lecția își poate spori gradul de certitudine și determinare, de “neutralizare” a neprevăzutului și spontanului (18, p.333). Deși proiectată în toate amănuntele, lecția trebuie să fie deci dinamică și flexibilă. Abaterea de la planul inițial probează și măiestria didactică a dascălului, de a nu pierde din vedere esențialul și de a lega noua situație creată, la proiectul inițial. De altfel, proiectul îl obligă pe profesor să mediteze asupra tuturor aspectelor pe care le implică lecția prin prisma obiectivelor generale stabilite, dar în același timp îl ferește și de improvizații.

Elaborarea și realizarea proiectului reprezintă două momente cu semnificații deosebite, primul evidențiind efortul profesorului pentru concretizarea unor teze și legități științifice la o situație concretă de instruire, iar cel de-al doilea, capacitatea lui de transpunere în practică a celor proiectate (11, p.292). Modelul teoretic pe care îl reprezintă proiectul nu se transformă automat în modelul praxiologic pe care îl reprezintă lecția. Fiind un model viu, acesta din urmă se desfășoară în mod probabilist, datorită varietății combinațiilor posibile între variabilele lecției și apariției unei stări imprevizibile. Acestora, profesorul trebuie să le vină în întâmpinare cu metode și procedee adecvate. În aceasta se observă, după cum arătam, măiestria didactică a profesorului. Realizarea proiectului într-o formă concretă este rezultatul artei pedagogice a dascălului.

4. Alte forme de organizare a procesului de învățământ

În această categorie intră anumite activități care încearcă să lege procesul de învățământ de viața socială, de muncă productivă urmărind o cunoaștere intuitivă a obiectelor și fenomenelor.

4.1. Excursiile și vizitele didactice

Sunt forme organizate ale procesului de învățământ care urmăresc realizarea unor obiective instructiv-educative legate de anumite teme prevăzute în programele de învățământ (4, p.512-513). Ele dau elevilor posibilitatea de a efectua observații asupra obiectelor și fenomenelor în starea lor naturală, asupra procesului de producție în desfășurarea sa, asupra operelor de artă, asupra monumentelor legate de trecutul nostru istoric, de viața și activitatea unor personalități de seamă ale științei și culturii universale și naționale, asupra relațiilor dintre oameni și a rezultatelor concrete ale muncii lor (11, p.293).

Scopul lor este de a stimula activitatea de învățare, cât și de a întregi și desăvârși ceea ce elevii au acumulat în cadrul lecțiilor. Excursiile și vizitele didactice au un conținut diferit în funcție de obiectul de învățământ.

În funcție de *sarcina didactică fundamentală* există următoarele *tipuri de excursii și vizite*:

4.1.1. Excursii și vizite introductive, organizate înaintea predării unui capitol sau a unei teme, pentru a-i familiariza pe elevi cu cunoștințele ce vor trebui asimilate. Aceștia vor fi îndrumați spre urmărirea unor aspecte concrete, spre culegerea de informații, colecționarea de material didactic etc. Rezultatele excursiilor se vor valorifica în cadrul lecțiilor.

4.1.2. Excursii și vizite didactice în vederea asimilării de cunoștințe, organizate în natură sau în diferite instituții și întreprinderi în scopul transmiterii cunoștințelor din programă, pentru o temă propriu-zisă (se studiază tema la fața locului).

4.1.3. Excursii și vizite finale, de consolidare a informațiilor, deprinderilor și priceperilor, care au loc după predarea unei teme sau unui capitol, scopul fundamental urmărit fiind, deci, acela de concretizare a cunoștințelor predate, de sistematizare și fixare a lor.

În interiorul acestor trei tipuri fundamentale se disting mai multe variante, în funcție de conținutul lor, de locul de desfășurare, de strategiile didactice folosite etc.

După loc, excursiile și vizitele didactice pot fi (4, p.512-513):

- a) **în natură** (regiuni geografice, unități biologice);
- b) **la obiective economice** (instituții, întreprinderi industriale, agricole etc.);
- c) **la obiective social-culturale** (muzee, expoziții etc.).

Orice excursie sau vizită, pe lângă efectuarea propriu-zisă, are o etapă pregătitoare și este succedată de o încheiere.

În ceea ce privește pregătirea excursiilor didactice, ele implică:

1. fixarea unui scop precis delimitat, în funcție de sarcina didactică fundamentală;
2. stabilirea planului și itinerarului excursiei;
3. asigurarea condițiilor de realizare a sarcinilor didactice;
4. fixarea locului vizitei;
5. alegerea ghidului de specialitate (o persoană competentă a cărei prezentare nu trebuie să fie la un nivel de strictă specialitate care să provoace greutate de asimilare, dar nici prea generală);
6. rezolvarea unor condiții administrativ-gospodărești (transport, masă, cazare dacă este cazul) etc.

Pregătirea mai are în vedere și o informare anterioară făcută de profesor: se indică elevilor informațiile prealabile de care au nevoie (bibliografia necesară) sau vizionarea anumitor filme documentare în legătură cu fenomenele ce vor fi studiate, împărțirea sarcinilor pe grupe sau individuale, culegerea și efectuarea unor lucrări (grafice, măsurători, calcule), cunoașterea și respectarea regulilor de tehnică a securității și de protecția muncii. În cazul primei vizite într-o

unitate, este bine să se facă o prezentare generală a acesteia (istoric, particularități, organizare, rezultate, perspective etc.).

Pe lângă explicațiile date de ghid este bine să se țină cont și de interesele și observațiile diferențiate ale membrilor grupului, cultivându-se astfel curiozitatea epistemică. De asemenea, pe tot parcursul vizitei, nu se vor pierde din vedere obiectivele operaționale propuse și folosirea celor mai potrivite metode. Toate consemnările este bine să se facă într-un caiet special. Prelucrarea datelor obținute în excursia respectivă se poate face fie la locul vizitei, fie la școală, unde se vor trage concluzii referitoare la modul de realizare a obiectivelor propuse și se va prelucra materialul colectat, prin clasificări, cataloage, ierbare, insectare etc.

Prelucrarea materialului poate deveni astfel o pârgie importantă în dezvoltarea și manifestarea inițiativei creatoare a capacităților elevilor și studenților de a-și însuși nu numai un plus de informații, dar și de a se exprima coerent, într-o terminologie adecvată.

4.2. Lucrările aplicativ -practice

Lucrările aplicativ-practice se efectuează pe lotul școlar, în întreprinderi sau în atelierul școlar, constituind forme adecvate pregătirii practice a elevilor și, de asemenea, realizării sarcinilor și obiectivelor educației profesionale. Aceste forme de organizare a procesului de învățământ se realizează sub îndrumarea profesorilor sau maiștrilor-instructori. Elevii efectuează în locurile speciale acestui tip de activitate, operații care conduc la realizarea unor produse; de asemenea, participând la executarea diferitelor operații de muncă, elevii se pot califica într-o meserie. Lucrările practice agricole desfășurate pe un lot experimental, sub îndrumarea cadrelor didactice (profesori, ingineri, maiștrii-instructori), familiarizează elevii cu agrotehnica avansată.

4.3. Alte activități extradidactice

În afara procesului de învățământ propriu-zis, există o serie de alte activități extradidactice, care au un rol complementar, prin intermediul lor urmărindu-se lărgirea și adâncirea informației, cultivarea interesului pentru diferite ramuri ale științei și tehnicii, dezvoltarea înclinațiilor, aptitudinilor și talentelor, organizarea în mod activ, util și plăcut a timpului liber.

Tabelul XIII.2

<i>Activități desfășurate în școală, în afara clasei</i>		Activități desfășurate în afara școlii (cf.5)
Activități organizate de colectivul didactic al școlii	• Consultații; • Meditații • Cercuri de materii • Șezători literare • Jocuri și concursuri școlare • serbări școlare • Cenacluri • Întâlniri cu personalități din domeniul științei, tehnicii, culturii	• Excursii și vizite didactice • Activități cultural distractive • Vizionări de spectacole, filme tematice
Activități organizate de instituții în afara școlii	• Brigăzi cultural-educative • Acțiuni de educație sanitară, rutieră etc. • Vizionări de spectacole inițiate și îndrumate în afara școlii	• Tabere naționale, județene, de documentare și creație • Manifestări cultural educative în biblioteci, muzee etc. • Excursii și drumeții • Emisiuni radio și TV etc.

Acest tip de activitate este opțional, profesorul intervenind doar prin sugestii; conținutul activităților se fixează în funcție de preferințele elevilor, de condițiile și posibilitățile de realizare etc.

Pentru activitatea de învățare extradidactică se folosesc alte metode de apreciere: aprobare, laudă, evidențiere etc.

Aceste activități pot fi organizate atât de școală, cât și de alte instituții (de profil): cluburi, teatre pentru copii, case de cultură, tabere etc.

Bibliografie

1. Bontaș, I., *Pedagogie*, Editura All, București, 1994
2. Cerghit, I., *Perfecționarea lecției în școala modernă*, E.D.P., București, 1983
3. Gagné, R., Briggs, L.J., *Principii de design al instruirii*, E.D.P., București, 1977
4. Iancu, S., Văideanu, G. (coordonatori) *Pedagogie. Ghid pentru profesori*, Uni-versitatea "Al.I.Cuza", Iași, 1982
5. Ionescu, M., *Lecția între proiect și realizare*, E.D.P., București, 1983, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1982
6. Ionescu, M., Radu I., *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995
7. Jinga I., Negret, I., *Predarea și învățarea eficientă*, în *Revista de pedagogie*, nr.1-2, 1982
8. * * * *Metodica predării disciplinelor de specialitate agronomică*, Editura Ceres, București, 1983
9. Moisiu, Maria și Pivoda, Carmen Ana, *Metodica predării obiectelor de profil veterinar*, Ed. Ceres, București, 1983
10. Neacșu, I., *Instruirea și învățarea*, Ed. Științifică, București, 1990
11. Nicola, I., *Pedagogie*, E.D.P., București, 1992
12. Nicolescu, Valentina și Roșca, Viorica, *Metodica predării obiectelor de specialitate zootehnică*, Ed. Ceres, București, 1983
13. Păun, E., *Sociopedagogia școlară*, E.D.P., București, 1982
14. Popa, Natalia, *Elemente de pedagogie* (note de curs), Cluj Napoca, 1979
15. Prelici, V., *Curs de pedagogie*, Tipografia Universității Timișoara, 1987
16. * * * *Psihopedagogie (pentru examenul de definitivat și gradul didactic II)*, Editura Spiru Haret, Iași, 1995
17. Stoica, M., *Pedagogie școlară*, Ed. "Cârțu Alexandru", Craiova, 1995
18. Surdu, E., *Prelegeri de pedagogie generală*, Tipografia Universității Timișoara, 1993
19. Târcovnicu, V., *Învățământul frontal, învățământ individual, învățământ pe grupe*, E.D.P., București, 1981
20. Târcovnicu, V., *Pedagogie generală*, Ed. Facla, Timișoara, 1975.
21. Vlăsceanu, L., *Proiectarea pedagogică*, în *Curs de pedagogie*, Universitatea București, 1988

Capitolul XIV EVALUAREA RANDAMENTULUI ȘCOLAR

1. Noțiunile de evaluare și docimologie

Procesul de învățământ este un proces cu autoreglare și conform ciberneticii, astfel de sisteme își autoreglează acțiunile prin intermediul feed-back-ului.

Evaluarea se leagă de această secvență a procesului de învățământ, care este conexiunea inversă. Prin intermediul ei se obțin informații cu privire la rezultatele învățării, care sunt recepționate de factorii ce realizează comanda. Aceștia pot interveni apoi prin intermediul reglării sau autoreglării pentru perfecționarea procesului.

Problemele evaluării învățământului au constituit domenii principale de cercetare pedagogică. U.N.E.S.C.O., precum și alte organisme internaționale (Asociația Internațională pentru Evaluarea Randamentului Școlar, Biroul Internațional de Educație), au organizat studii și cercetări privind evaluarea (examelele).

Reluând o serie de recomandări de la H. Pieron, care încă în 1929 numește un domeniu al pedagogiei, docimologie (gr. dokime = probă, examen), Gilbert Landsheere arată că *docimologia este știința care are drept obiect studiul sistematic al examenelor, în particular al sistemelor de notare precum și comportamentul examinerilor și examinațiilor*.

Docimantica este tehnica examenelor. Doxologia este studiul sistematic al rolului pe care îl joacă evaluarea în educația școlară. Evaluarea, în sens restrâns, merită deci un loc important în învățământ ca parte integrantă a acestuia. Ea are totdeauna un raport direct sau indirect “cu progresul în extensie și în calitate al învățării” (6, p.9).

În literatura pedagogică românească (8, 10, 7), docimologia apare prezentată ca fiind *studierea sistematică a examenelor, analiza științifică a modurilor de notare, a variabilelor notării la examineri diferiți și la aceiași examineri, a factorilor subiectivi ai notării, precum și identificarea mijloacelor menite să contribuie la asigurarea obiectivității unei examinări și evaluări* (11, p.207).

Dacă la început evaluarea se referea numai la rezultatele obținute de către elevi în procesul de învățământ, astăzi aria acestei activități se extinde. Nota obținută de elev, care pune în evidență “cât știe” acesta, este un indicator complex. Educația reflectă atât măsurarea și aprecierea rezultatelor obținute de elevi (informații, deprinderi, fond aptitudinal, motivarea elevului pentru actul învățării), cât și eficacitatea activității profesorului. Astfel, evaluarea depășește limitele individualității și “cuprinde” ambii parteneri ai cuplului instructiv-educativ, elevul și profesorul; dacă cel care stabilește obiectivele, analizează resursele, elaborează strategiile, este educatorul, atunci nota pusă unui elev îl privește în mare măsură pe educatorul însuși (4, p.240). Referirile la evaluare necesită precizarea a încă unor concepte.

Evaluarea se concentrează asupra *eficienței* sistemului de învățământ considerat un subsistem al sistemului social. J. Davitz și S. Ball apreciază că “*evaluarea este procesul prin care se stabilește dacă sistemul educațional își îndeplinește funcțiile pe care le are, adică dacă obiectivele sunt realizate*” (2, p.473).

Se vorbește de o evaluare economică și una pedagogică a sistemului de învățământ:

- a) *Evaluarea economică* este dată de *raportul dintre resursele materiale și financiare investite de societate și rezultatele învățământului*, concretizate în calitatea forței de muncă, în contribuția acesteia la progresul social.
- b) *Eficiența învățământului* din punct de vedere al evaluării pedagogice este dată de *raportul dintre obiectivele proiectate și rezultatele obținute de către elevi*. Într-un sens derivat eficiența este dată de raportul dintre rezultatele obținute și resursele consumate. Astfel, dacă

o activitate s-a încheiat cu rezultate bune, dar cu eforturi epuizante pentru elevi și profesori, eficiența ei este mai mică decât a acelorași rezultate obținute cu eforturi mai mici. “O activitate didactică este cu atât mai eficientă cu cât obiectivele ei au fost realizate într-un timp cât mai scurt, cu cheltuieli minime de resurse materiale, cu mai puțină oboseală și cu mai multă plăcere pentru efortul depus” (5 citat de 9, p.154).

- c) **Randamentul școlar** este dat de **raportul dintre nivelul de pregătire teoretică și practică a elevului și prevederile programelor școlare**. Acest concept (randamentul școlar) se regăsește și în gradul de asigurare a formării și dezvoltării personalității elevului în ansamblul ei.
- d) **Calitatea învățământului** este alt termen care gravitează în jurul problemei evaluării și este dată de raportul dintre **rezultatele obținute și rezultatele scontate** (stabilite prin obiectivele operaționale).

Din abordarea sistemică a evaluării, atât la nivel macro, cât și microsocial, au fost desprinse următoarele niveluri de concepere și desfășurare a aprecierii:

- a) evaluarea activității de învățare a elevului în termeni de achiziție, care este sensul curent și cel mai utilizat al evaluării;
- b) evaluarea modului de utilizare a structurilor de achiziție pentru a dobândi competențe și calificări posibile;
- c) evaluarea modului de utilizare a competențelor în structuri de producție, consum sau achiziții ulterioare;
- d) evaluarea achizițiilor în raport cu normele și valorile spațiului comunitar;
- e) evaluarea modului de funcționare a structurilor de achiziție în relație cu nevoile, aspirațiile și resursele celor care învață;
- f) evaluarea obiectivelor pedagogice și coerenței lor într-un sistem de instruire;
- g) evaluarea acțiunii de instruire și a coerenței sale în raport cu obiectivele, resursele și cadrele de referință;
- h) evaluarea gradului de adecvare a structurilor de achiziție la cerințele structurilor de utilizare;
- i) evaluarea adecvării structurilor de instruire și a celor de utilizare a competențelor la normele și valorile sociale (cf.11, p.208).

Evaluarea trebuie concepută nu numai ca un control al cunoștințelor sau ca mijloc de măsurare obiectivă, ci și ca o cale de perfecționare ce presupune o strategie globală asupra formării. Operația de evaluare nu este o etapă supraadăugată ori suprapusă procesului de învățare, ci constituie un act integrat activității pedagogice.

Evaluarea constituie o ocazie de validare a justetei secvențelor educative, a componentelor procesului didactic și un mijloc de delimitare, fixare și de intervenție asupra conținutului activității educaționale și asupra obiectivelor educaționale.

În vederea conceperii și aplicării adecvate a evaluării în activitățile școlare, ar trebui să se țină cont de câteva noțiuni de accent, care au survenit în ultimul timp și care au drept consecință o dimensionare și o regândire a strategiilor evaluative, în consens cu o serie de exigențe (idem, p.210):

- a) extinderea acțiunii de evaluare de la verificarea și aprecierea rezultatelor - obiectivul tradițional - la evaluarea procesului, a strategiei, care a condus la anumite rezultate; evaluarea nu numai a elevilor, dar și a conținutului, a metodelor, a obiectivelor, a situației de învățare, a evaluării;
- b) luarea în calcul și a altor indicatori, alții decât achizițiile cognitive, precum conduita, personalitatea elevilor, atitudinile, gradul de încorporare a unor valori etc.;

- c) diversificarea tehnicilor de evaluare și creșterea gradului de adecvare a acestora la situații didactice concrete (extinderea folosirii testului docimologic, a lucrărilor cu caracter de sinteză, punerea la punct a unor metode de evaluare a activităților practice);
- d) deschiderea evaluării spre mai multe rezultate ale spațiului școlar (competențe relaționale, comunicarea profesor-elev, disponibilități de integrare în social);
- e) centrarea evaluării rezultatelor pozitive și nesancționarea în permanență a celor negative;
- f) transformarea elevului într-un partener autentic al profesorului în evaluarea prin autoevaluare, interevaluare și evaluare controlată.

2. Funcțiile evaluării

2.1. Funcția de diagnosticare și prognosticare. Scoate în evidență valoarea, nivelul și performanțele pregătirii elevului la un moment dat (semestru, an școlar, ciclu de studii); pe baza analizei acestor date, evaluarea prevede, probabilistic, valoarea nivelului și performanțele ce le-ar putea obține elevul în etapa următoare de pregătire, raportate la cerințele documentelor școlare (predarea profesorului, manualul, programa școlară, planul de învățământ).

Diagnoza și prognoza pot depăși evaluarea individuală, extinzându-se și asupra evaluării unei activități de ansamblu (a unei colectivități sau instituții).

2.2. Funcția educativă este funcția cea mai importantă a evaluării, care are în vedere stimularea obținerii unor rezultate superioare ca urmare a influențelor psihomotivaționale și sociale a rezultatelor evaluării. Actul evaluativ are un amplu ecou în conștiința celui evaluat: creează probleme de conștiință morală (“bine”, “rău”), conștiință juridică (“drept”, “nedrept”), provoacă reacții afective, motivează sau dezarmează motivațional. Este știut că succesul școlar bucură, oferă satisfacții și dinamizează obținerea rezultatelor bune la învățătură; insuccesul școlar supără, provoacă insatisfacții, dar dacă este considerat ca fiind corect și obiectiv, poate și el dinamiza înlăturarea nereușitei la învățătură.

2.3. Funcția selectivă a evaluării este funcția care asigură clasificarea și ierarhizarea elevilor în raport cu rezultatele școlare obținute. Clasificarea în funcție de notele obținute în școală reprezintă un criteriu important de care se ține seama în unele situații: aprecierea în cadrul colectivului clasei și școlii, pentru obținerea de burse, pentru ocuparea prin concurs a unui loc de muncă etc.

2.4. Funcția didactică. Abordarea sistemică a procesului de învățământ face ca evaluarea să reprezinte principala sursă a feed-back-ului, atât pentru elevi, cât și pentru profesori, cu rol important în perfecționarea continuă a muncii educatorului și a celui educat.

2.5. Funcția social-economică se referă la eficiența învățământului în plan macro-social. Cu ajutorul evaluării se informează societatea asupra rezultatelor obținute prin instrucție și educație. De asemenea, prin această funcție sunt influențate hotărârile factorilor de decizie privind dezvoltarea și perfecționarea învățământului în funcție de valoarea și calitatea rezultatelor obținute.

3. Forme de evaluare

Eficiența procesului de învățământ depinde de o cât mai bună integrare a actului evaluării în desfășurarea activității didactice. După modul de integrare a verificării și evaluării în procesul didactic, evaluarea se clasifică în:

3.1. Evaluare inițială, folosită cu scopul de a stabili capacitățile de învățare, nivelul de pregătire al elevilor la începutul unui an școlar, la începutul predării unei discipline, la începutul unui ciclu de instruire. Subliniind importanța acestei forme de evaluare, R. Ausubel arată că “ceea ce influențează cel mai mult învățarea sunt cunoștințele pe care elevul le posedă la plecare. Asigurați-vă de ceea ce știe și instruiți-l în consecință” (1). Aceasta înseamnă că viitoarele performanțe depind și de capacitățile de învățare ale elevilor în funcție de care se alcătuiește

programul de instruire. Pentru aceasta sunt folosite anumite probe inițiale de evaluare (orale, scrise sau practice).

3.2. Evaluarea cumulativă sau sumativă este considerată evaluarea tradițională efectuată de profesor, periodic, prin verificări pe bază de sondaj și globale la sfârșitul unei etape (semestru, an școlar). Deoarece actul evaluării nu însoțește procesul didactic (ci doar îl constată), lacunele desprinse la sfârșit nu-și mai pot manifesta funcția reglatoare decât eventual pentru seriile următoare. De multe ori notele nu reflectă adevăratul nivel de performanță și ca atare nu au un caracter stimulator și nu oferă nici date suficiente privind eficiența activității profesorilor.

3.3. Evaluarea continuă (formativă) este evaluarea care se desfășoară pe tot parcursul demersului didactic, operând pe etape mai mici (lecție, capitol) și acoperind astfel întregul conținut al programei școlare. Trecerea la o nouă etapă se face după evaluarea celei anterioare. Datorită faptului că în permanență sunt oferite informații cu privire la eficiența procesului de învățământ, profesorul poate lua la timp măsurile necesare pentru corectarea neajunsurilor (prevenirea insucceselor școlare, perfecționarea metodelor de învățământ etc.). De asemenea, acest tip de evaluare ritmică, pe baza unei conexiuni inverse continue, oferă elevilor informații asupra obiectivelor operaționale ce trebuie atinse, a gradului de realizare a acestora, precum și asupra eficienței metodelor de învățare folosite de ei și posibilitatea îmbunătățirii acestora sub îndrumarea profesorilor “Problema pe care și-o pune evaluarea sumativă (cumulativă) este aceea de a determina unde se află elevul față de obiective. Evaluarea formativă răspunde problemei cruciale și anume aceleia - de ce numai aici - sau - în ce direcție poate obține un randament mai ridicat” (cf.9, p.156). Rezultă că acest tip de evaluare are un pronunțat caracter formativ, de a “preciza unde întâmpină elevul o dificultate, în ce constă ea, de a-l informa asupra celor constatate” (6, p.213).

4. Metode de evaluare

4.1. Chestionarea orală (ascultarea) folosește ca procedeu conversația, elevul având posibilitatea de a-și motiva răspunsul, de a participa la confruntarea de idei în cadrul clasei, de a beneficia de întrebări ajutătoare etc. Profesorul poate corecta sau completa răspunsul și îi poate direcționa expunerea, ajutându-l și la o autoapreciere corectă.

Dezavantajele acestei metode constau în următoarele:

1. neexistând baremuri controlabile, notarea poate fi subiectivă;
2. întrebările nu au același grad de dificultate;
3. la unii elevi pot apărea fenomene de inhibiție și de blocaj;
4. timpul limitat nu permite o verificare completă;
5. comportamentul profesorului (nerăbdarea, indulgența sau exigența exagerată) poate de asemenea determina un caracter subiectiv în apreciere.

În literatura de specialitate sunt precizate câteva cerințe necesare pentru a înlătura aceste limite:

- a) întrebările să fie adresate întregii clase, răspunsurile să fie solicitate individual, vizând cu precădere fără să fie numiți anticipat, cei ce urmează să fie evaluați;
- b) într-o lecție pot fi verificați 3-5 elevi, fără a se crea o atmosferă de intimidare prin deschiderea catalogului și căutarea “îndelungată” a “celor sacrificați”;
- c) întrebările de bază axate pe obiective operaționale ce vizează conținutul esențial vor fi alternate cu cele ajutătoare;
- d) după formularea întrebării se lasă timp pentru elaborarea și prezentarea corectă a răspunsului (întrebările ajutătoare se pun dacă cel ascultat greșește, corectarea cerându-i-se întâi lui, apoi clasei);

- e) când se verifică o temă mai dificilă se poate folosi procedeul conversației frontale, evaluându-se cu note elevii mai activi;
 - f) întrebările trebuie să fie precis determinate, să înlăture inexactitățile, ambiguitățile, sugestivitatea care-l obligă pe elev să reproducă exact ideile profesorului; ele trebuie să solicite și să dezvolte gândirea elevului (efectuarea de comparații, clasificări, raporturi cauzale, generalizări etc.), inteligența și creativitatea acestuia;
 - g) profesorul să creeze un climat psihologic favorabil, fără tensiune, de încredere și dreptate.
- Se știe că verificarea orală poate avea efecte secundare ce pot genera o atitudine negativă față de activitatea de învățare. Tensiunile emoționale stresante dinaintea ascultării, (mai ales dacă sunt repetate) pot crea un sentiment de aversiune față de metodele de evaluare, determinând elevii să învețe de frica notei sau să speculeze sistemul de verificare al profesorului, să se eschiveze de la ascultare sau chiar să fugă de la ore.

4.2. Lucrările scrise prezintă, față de examinarea orală, avantajul că în aceeași unitate de timp se verifică întreaga clasă (corectarea și notarea se face de către profesor în afara lecției propriu-zise). Examinarea prin lucrări scrise dă posibilitatea elevilor de a-și elabora răspunsul într-un mod mai bine gândit și mai corect. Elevul lucrează independent și nefiind tensionat poate acționa pe îndelete. Unii elevi sunt favorizați de această formă, așa cum alții, care se exprimă mai ușor oral, fiind mai spontani, pot fi avantajați de forma anterioară de evaluare. Examinarea prin probe scrise conduce la următoarele avantaje:

- întrebările au același grad de dificultate și verifică același conținut;
- favorizează realizarea comparării rezultatelor;
- asigură un grad mai mare de obiectivitate la notare.

Cu toate aceste avantaje, metoda are și anumite limite:

- nu pot fi corectate pe loc unele erori ale elevului sau greșeli de exprimare;
- elevii nu pot fi “direcționați” prin întrebări ajutătoare dacă fac confuzii;
- când răspunsurile sunt incomplete crește rolul întâmplării la notare;
- având numai 2-3 subiecte, nu oferă cunoașterea pregătirii întregii materii;
- nu este exclusă copierea în anumite situații.

Lucrările scrise pot fi:

1. **Lucrări de control curente (extemporale)**, care se folosesc pentru evaluarea asimilării lecției pregătită pentru tema respectivă. Durata este de 15 - 20 minute (ca la examinarea orală). Pe lângă scopul verificării, aceste lucrări urmăresc obișnuirea elevilor cu învățarea continuă;
2. **Lucrări de control semestriale (teze)**, care evaluează asimilarea materiei pe un semestru. Subiectele au caracter sintetic, iar data susținerii lor se anunță mai repede. Înaintea lucrării propriu-zise se realizează o lecție de recapitulare, iar după efectuarea evaluării, o lecție de analiză a rezultatelor în care se menționează greșelile tipice, elevii fiind edificați asupra modului corect de rezolvare a subiectelor tezei.
3. **Lucrări scrise la examen.**

4.3. Lucrările practice constituie metoda de evaluare a modului de aplicare a cunoștințelor teoretice în practică, precum și a deprinderilor și priceperilor formate în activitățile de laborator, sau lucrările practice concretizate în anumite produse. Evaluarea, în acest caz, trebuie să aibă în vedere și atitudinea elevului față de activitatea practică (pregătirea locului activității, punctualitatea, frecvența, încadrarea în disciplina muncii, grija față de unelte, interesul, inițiativa etc.).

4.4. Examenele au rolul de a asigura promovarea la o disciplină, a unui an școlar sau a unui ciclu de învățământ. Prin intermediul lor se evaluează (oral, scris sau prin lucrări practice)

asimilarea informațiilor, deprinderilor și priceperilor formate în perioada de timp enunțată. Examenul constată dacă s-a asimilat un minim necesar promovării. În sistemul nostru de învățământ există **examele concurs**, care sunt examene de selecție ce ierarhizează candidații în funcție de numărul de locuri sau de baremuri. Sunt folosite la concursurile de admitere (liceu, școli profesionale, facultăți etc.) la concursurile pentru ocuparea unor posturi, folosindu-se, după caz, forme de evaluare scrise, probe orale și practice.

5. Nota școlară

Este un indicator cuantificat al evaluării. Notarea poate fi făcută în mai multe moduri:

a) **prin cifre (notare numerică)**, 5-20 trepte:

1. 1-5 în țările fostei URSS,
2. 1-6 în Germania, Elveția,
3. 1-7 în Suedia, Norvegia,
4. 1-10 în România, Finlanda,
5. 1-13 în Danemarca,
6. 1-20 în Franța.

În majoritatea țărilor, cifra cea mai mare desemnează punctajul maxim, dar în unele sisteme, acest calificativ este dat de nota cea mai mică. Numărul mai mare de trepte poate contribui la o evaluare mai nuanțată, iar un număr mai mic ar ușura notarea;

b) **prin calificative**:

1. foarte bine - echivalentul notelor de 10 și 9,
2. bine - echivalentul notelor de 8 și 7,
3. suficient (satisfăcător) - echivalentul notelor de 6 și 5,
4. insuficient (nesatisfăcător) - echivalentul notelor de la 4 la 1;

c) **prin litere (notarea literală)** - 6-7 litere (Anglia, S.U.A. etc.);

d) **prin sistemul binar**, admis sau respins, care se folosește la anumite probe (colocvii, lucrări practice, preselecții etc.);

e) **prin bile colorate**:

1. albe - foarte bine,
2. roșii - suficient,
3. negre - insuficient;

f) **prin aprecieri în limba latină**:

1. "magna cum laude" (cu mare laudă) - pentru foarte bine,
2. "cum laude" (cu laudă) - pentru bine.

5.1. Acordarea notelor (criterii)

Criteriile de notare exigentă și corectă (care respectă normele docimologice) sunt:

- a) notarea să fie obiectivă, adică să reflecte **cantitatea** (volumul) informațiilor, deprinderilor și priceperilor în raport cu prevederile documentelor școlare și **calitatea** acestor achiziții;
- b) în acordarea notei să se evite subiectivismul, profesorul să nu fie influențat de celelalte note ale elevului (de la alte discipline sau de la aceeași disciplină în trecut);
- c) în notare să fie luate în considerare calitățile și performanțele capacităților intelectuale și profesionale creative, imaginația, spiritul de observație, spiritul critic etc.;
- d) se recomandă ca nota să fie explicată, pentru ca elevul să știe cea a greșit și ce trebuie să facă pentru a progresa;
- e) profesorul să participe afectiv la actul evaluativ (să-l bucure reușita și să-l întristeze eșecurile);
- f) la acordarea notei pot fi cooptați și elevii cerându-li-se să-și motiveze aprecierile.

5.2. Factorii perturbatori ai notării

5.2.1. Fenomenul “halo” este tendința aprecierii unor rezultate sub influența impresiei generale asupra elevilor (mai ales la elevii foarte buni sau foarte slabi se observă această iradiere). Astfel, dacă un elev are note mici la alte discipline, profesorul îl notează asemănător și la disciplina lui. Notele mari de la unele discipline, îndeosebi la cele mai importante (matematica, fizica etc.) vor influența și notele de la alte discipline, care de asemenea vor fi mari (“pentru a nu i se strica media”).

5.2.2. Efectul de blândețe se regăsește în tendința de a-i trata mai blând pe cei cunoscuți (din aceeași zonă sau cu părinți și rude cunoscute etc.).

5.2.3. Eroarea de generozitate se manifestă atunci când, în calitate de diriginte sau responsabil de grupă, profesorul are tendința de a mări succesele.

5.2.4. Efectul Pygmalion sau fenomenul Oedipian pornește de la cunoscutele mituri ale sculptorului, care s-a îndrăgostit de propria operă, și de la eroul din mitologia greacă, care și-a omorât tatăl, pentru că așa i-a prezis oracolul; acestea au ca leitmotiv ideea de prezicere, deci o idee preconcepută.

Asemănător, în educație, rezultatele elevilor sunt puternic și implacabil influențate de părerea pe care profesorul și-a format-o despre aceștia. În virtutea acestei manifestări, un elev dacă a fost etichetat drept bun, va fi apreciat tot timpul astfel, primind încă din start note maxime. Și situația inversă este valabilă.

Desigur că asemenea erori pot fi corectate prin analiza situației concrete, pregătirea dovedită în timpul examinării, aplicarea criteriilor de notare corectă și altele, care conduc la o precizie mai mare a notei.

5.2.5. Efectele de ordine sau de contrast se manifestă în cazul examinării, după un elev slab, a unuia bun, care, în acest caz, va părea și mai bun, și invers.

5.2.6. Ecuția personală a examinatorului sau eroarea individuală se concretizează în anumite “strategii” proprii de notare. Astfel, unii profesori sunt mai “darnici”, alții sunt mai “zgârciți” la note, unii folosesc nota pentru încurajare, alții pentru intimidare, unii profesori dau note mai mici la începutul semestrului, pentru ca pe parcurs, acestea să fie mai mari, reflectând atât progresele elevilor, cât și meritele profesorului.

5.2.7. Eroarea de tendință centrală este tendința de a formula aprecieri medii, de a evita extremele (notele foarte mari și notele foarte mici) și de a da cu preponderență nota 7, neexistând teama de a greși.

5.2.8. Aspecte ale personalității profesorului, care pot influența notarea: starea de oboseală ce poate genera iritare, apatie, exigență și simpatia sau antipatia față de elevi, ce derivă din asemănări sau contraste dintre personalitatea examinatorului și cea a elevului.

5.3. Modalități de sporire a obiectivității notării

5.3.1. Ghidurile de notare folosesc anumite criterii după care se evaluează răspunsul, fiecare criteriu fiind apreciat cu o notă sau un anumit punctaj. Nota finală reprezintă media notelor sau punctajului acumulat, care la rândul lui va fi convertit în notă.

5.3.2. Scările obiective de apreciere sunt utilizate în analiza lucrărilor efectuate de elevi. Scările sunt modele în trepte, fiecare treaptă reprezentând un exemplu de lucrare, evaluată cu o anumită notă. Există modele de lucrări pentru nota 10, 9, 8 sau pentru calificativ maxim, moderat și minim de promovare. O lucrare corectată se compară cu treptele etalon și va primi nota în conformitate cu treapta de care se apropie cel mai mult. Această modalitate se folosește îndeosebi acolo unde elementele lucrării supuse analizei nu pot fi decelate altfel (obiecte, desene, compuneri).

5.3.3. Evaluarea prin teste este o metodă cu ajutorul căreia se măsoară și se evaluează cu mai mare siguranță și precizie performanțele școlare în conformitate cu obiectivele și conținutul

învățământului. Prin intermediul **testului docimologic** se poate acoperi întreaga arie a domeniului verificat (temă, capitol, materia unui semestru), iar în plus se poate folosi prelucrarea și verificarea statistică, ce oferă garanția că evaluarea făcută este corectă.

Termenul de test derivă din engleză, unde înseamnă probă, acesta de asemenea derivă din latină (testis = mărturie).

Testele se aplică în condiții standardizate (identice pentru toți subiecții), iar elementele testului, numite **itemi** sunt cuantificate.

Un item se poate prezenta sub una din următoarele forme (3, p.279):

- întrebare al cărei răspuns se formulează (definiții, clasificări);
- desene de completat sau de adnotat, reprezentări grafice, scheme logice etc.;
- întrebări (itemi) închise, care solicită alegerea răspunsului corect din 3-4 variante de răspunsuri date (prin sublinierea, bifarea sau însemnarea cu X) sau itemi binari;
- itemi de potrivire sau de asociere, în care unui set de enunțuri îi corespunde o listă de răspunsuri dispuse în mod aleator, cerându-se precizarea corespondențelor;
- itemi de grupare (clasificare) ce pot lua formă tabelară (cu completare de rubrici) sau simple grupaje de elemente (3, p.297).

În tabelul XIV.1 se prezintă un exemplu de test de tipul d) pentru disciplina de Botanică.

Rezultatele obținute după aplicare sunt înregistrate, iar suma itemilor reprezintă rezultatul la test. Se pot obține diviziuni ale sistemului de notare (de la 10 la 1) sau punctaje ce vor fi convertite în notă.

Prelucrarea statistică a testului docimologic permite constatarea fidelității (cât este de constant), validității (dacă măsoară ceea ce s-a propus), sensibilității (în ce măsură subiecții se diferențiază între ei).

Tabelul XIV.1

Clasa	Rădăcini	Tulpina	Frunze	Flora
Dicotiledonate		cu fascicule libero- lemnoase așezate concentric		pe tipul
				
				
				
				
				
				
Monocotiledonate		cu fascicule		pe tipul
				
				
				
				
				
				

De asemenea, rezultatele obținute pe un eșantion ce cuprinde minimum 100 de subiecți se etalonează. Etalonul reprezintă scara de funcție față de care se vor raporta rezultatele fiecărui elev în parte.

Testele docimologice pot fi corectate cu ajutorul unei grile de corectare, operație care se poate realiza mecanizat sau automatizat. De altfel, chiar testele pot fi prezentate prin intermediul unor mașini de examinat.

5.3.4. Autoevaluarea este o modalitate de evaluare cu valențe formative multiple. Ea poate îmbrăca forma autoaprecierii verbale prin autonotare (sub îndrumarea profesorului).

Autocorectarea și corectarea reciprocă este prima posibilitate de obținere a autonomiei în evaluare, care constă în depistarea lacunelor proprii sau cele ale colegilor.

Autonotarea controlată presupune ca elevul să-și acorde o notă în cadrul verificării, care apoi este discutată cu profesorul sau / și cu colegii. Profesorul trebuie să argumenteze corectitudinea sau incorectitudinea aprecierilor făcute.

Notarea reciprocă, este modalitatea prin care elevii sunt puși în situația de a da note colegilor în mod reciproc, ori la răspunsurile orale, ori la lucrările scrise. Evident că aceste metode nu trebuie neapărat concretizate într-o notă efectivă.

Oricum, autoevaluarea implică într-o măsură mai mare personalitatea la propria formare, la autoeducație și, în perspectivă, la educația permanentă.

Bibliografie

1. Ausubel, D., Robinson, F., *Învățarea în școală*, E.D.P., București, 1981
2. Davitz, R.J., Bal, S., *Psihologia procesului educațional*, E.D.P., București, 1978
3. Ionescu, M., Radu I., și colaboratorii, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995
4. Jinga I., *Inspekția școlară*, E.D.P., București, 1983
5. Jinga I., Negret, I., *Predarea și învățarea eficientă*, în *Revista de pedagogie*, nr.1-2, 1982
6. Landsheere, G., De, *Evaluarea continuă a elevilor și examenele*, E.D.P., București, 1975
7. Moise C., *Evaluarea randamentului școlar în Pedagogie*, Ghid pentru profesori, Universitatea Al.I.Cuza, Iași, 1986
8. Pavelcu, V., *Principii de docimologie*, E.D.P., București, 1968
9. Prelici, V., *Curs de pedagogie*, Tipografia Universității Timișoara, 1987
10. Radu, I.T., *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, E.D.P.,
11. *** *Psihopedagogie (pentru examenul de definitivat și gradul didactic II)*, Editura Spiru Haret, Iași, 1995

CAPITOLUL XV

SUCCESUL ȘI INSUCCESUL ȘCOLAR

1. Considerații teoretice

Succesul școlar se reflectă în obținerea unui randament superior în activitatea didactică, corespunzător cerințelor programei și a finalităților educației; el reprezintă forma pozitivă optimă a randamentului, numită și reușită școlară. Se exprimă prin note variind de la 7 la 10, obținute în cadrul activităților didactice de către elevi sau studenți, precum și prin rezultate deosebite obținute în activitățile științifice, tehnice, practice, cultural - artistice, sportive etc. obținute la diferite competiții școlare sau studențești, interne sau internaționale.

Succesul școlar se poate referi în al doilea rând la anumite calități ale personalității: capacități intelectuale (gândire, memorie, limbaj, creativitate, imaginație, flexibilitate a gândirii, motivație superioară a învățării, trăsături de caracter și de comportament superioare etc.).

Insuccesul școlar se referă la rămânerea în urmă la învățătură sau neîndeplinirea cerințelor obligatorii din cadrul procesului de învățământ; el reprezintă alternativa negativă, nefavorabilă a randamentului școlar, fiind denumit și nereușită școlară sau eșec școlar, asociat notelor de la 1 la 4. Comparativ cu trăsăturile succesului școlar, se poate spune că insuccesul evidențiază rezultatele slabe la învățătură și o insuficiență a dimensiunilor personalității elevilor sau studenților ce se exprimă prin capacități intelectuale și etico-civice slabe, indisciplină, abateri comportamentale, lipsa motivației învățării, inadaptare școlară, profesională și socială.

Specialiștii din domeniul educației (U.N.E.S.C.O.) apreciază că și notele de 5 și 6 obținute de unii elevi (studenți) pot însemna în ultimă instanță un semieșec școlar, deoarece nota 5 de exemplu se dă de multe ori la limită sau adăugându-se un număr de "sutimi" de la 4,50 la 4,95.

2. Condiții de manifestare a succesului școlar

Acestea sunt, în principal, de triplă natură, în interacțiune (după 1, p.251-253):

- a) familială,
- b) psihosociofiziologică,
- c) pedagogică.

a) **Strategiile și condițiile succesului de natură familială** sunt:

1. prezența activă a unui grup familial încheiat;
2. relații familiale bazate pe îndrumare și exigențe instructiv-educative, pe cooperare, înțelegere, respect și ajutor reciproc;
3. preocuparea constantă a părinților pentru educația elevată a copiilor elevi (și chiar a studenților), pentru o comportare demnă, civilizată în familie și în afara ei;
4. antrenarea copiilor-elevi (studenți) la îndeplinirea anumitor activități gospodărești și de altă natură, care însă să nu ducă la diminuarea preocupărilor lor pentru învățătură;
5. condiții favorabile de viață, de hrană, îmbrăcăminte, încălțăminte, igienă, sănătate etc.;
6. condiții favorabile de învățătură și cultură - loc de studiu, surse de informații - manuale, îndrumare, culegeri de probleme etc., inclusiv rechizitele necesare;
7. condiții de folosire activă și profitabilă a timpului liber;
8. stimularea spiritului de independență și inițiativă, înlăturându-se tutelarea sau autoritarismul față de copiii-elevi (studenți);
9. sprijin în rezolvarea unor dificultăți la învățătură, inclusiv prin meditații, fără să se ajungă la supraîncărcare;
10. relații și contacte nemijlocite ale părinților cu școala, cu profesorii, cu profesorul diriginte îndeosebi, pentru a cunoaște exigențele acestora și a contribui la îndeplinirea lor, mai ales a

celor legate de învățatură, de folosirea timpului liber, de orientare școlară și profesională etc.

b) Strategiile și condițiile de natură psihosociofizilogică sunt:

1. asigurarea unui organism bine dezvoltat, sănătos, puternic și echilibrat. Dacă situațiile o cer, tratarea medicală corespunzătoare a unor eventuale deficiențe senzoriale, motorii etc. și a unor eventuale boli ale sistemelor organismului, cu asigurarea condițiilor de igienă etc.;
2. asigurarea unui psihic normal, echilibrat, capabil să dezvolte o activitate intelectuală, afectivă, volitivă etc., favorabilă unei activități de învățare elevate și eficiente; dacă este cazul, realizarea tratamentului medical și a psihoterapiei corespunzătoare în vederea înlăturării unor tulburări nervoase și psihice, cum ar fi unele eventuale stări de impulsivitate, de inadptabilitate școlară și socială, de singurătate sau a unor eventuale tulburări comportamentale, cum sunt psihozele (ideile fixe, obsesiile) etc.
3. asigurarea unor relații interumane și sociale valoroase.

c) Strategiile și condițiile de natură pedagogică a succesului școlar sunt:

1. calitatea organizării școlare la toate nivelurile (clasă de elevi, grupă de studenți, școală, facultate, universitate, inspectorate școlare, Ministerul Educației Naționale etc.);
2. calitatea și modernitatea conținutului învățământului (curriculumului) și al documentelor școlare în care se obiectivează (planuri de învățământ, programe analitice, manuale școlare etc.);
3. calitatea profesorilor, în sensul predării de către aceștia a unei înalte și eficiente pregătiri de specialitate, generale, pedagogice, metodice, moral-civice etc., pe baza căreia să se manifeste o deosebită măiestrie pedagogică și un elevat și dinamic tact pedagogic;
4. modernă și completă bază tehnico-materială necesară activității instructiv-educative, în care să-și găsească locul mijloacele informatice;
5. folosirea de strategii didactice moderne, care să determine caracterul activ-participativ și euristic al elevilor (studenților) în actul învățării și să asigure legarea teoriei de practică și accesibilitatea cunoștințelor, fără coborârea nivelului științific prevăzut de documente;
6. concomitent cu o tratare frontală a elevilor (studenților), să fie prezentată activ și permanent și o tratare individuală și diferențiată a acestora, urmărindu-se valorificarea la înalt nivel de performanță a posibilităților individuale ale tinerilor (capacități intelectuale, aptitudini, interese, aspirații etc.);
7. tratarea în cât mai mare măsură a elevilor, și cu atât mai mult a studenților, ca subiecți ai educației, transformându-i în proprii lor educatori, capabili de autoinstrucție, autoevaluare și de manifestare a feedback-ului;
8. cooperarea sistematică între profesorii diferitelor discipline de învățământ ce se intercondiționează, asigurarea unității de notare, a evitării paralelismelor supărătoare și a încărcării elevilor (studenților);
9. relații democratice între elevi, între profesori și elevi, între profesorul diriginte și elevii clasei, între conducerea unității de învățământ și elevi (studenți), dezvoltându-se concomitent îndrumarea și exigența corecte, normale, cu cooperarea și consilieratul, cu înțelegerea, respectul și ajutorul reciproc;
10. dezvoltarea unor grupuri școlare (studențești) încheigate, capabile de a se manifesta ca factori educativi;
11. asigurarea unei valoroase și reale orientări, eventual reorientări școlare și profesionale a elevilor, iar pentru studenți, dezvoltarea dragostei și devotamentului față de profesia aleasă sau în care se pregătesc ca viitori specialiști;

12. formarea convingerilor pentru obținerea unei pregătiri de înaltă performanță, pentru autodepășire, eliminându-se în cât mai mare măsură și chiar în totalitate măsurile coercitive;
13. realizarea unei obiectivități și a unei coerente evaluări a rezultatelor școlare și interiorizarea acestei evaluări pentru educarea capacității de autoevaluare;
14. organizarea de competiții școlare (studentești) interne și internaționale, cu antrenarea a cât mai mulți elevi (studenți);
15. formarea în timpul școlii (facultății) a capacităților necesare integrării socio-profesionale eficiente și creative;
16. contribuția mass media și a altor factori educativi (societăți comerciale, asociații de tineret, culturale etc.) în conștientizarea rolului învățământului, a necesității sporirii eforturilor pentru obținerea unei pregătiri de calitate de către toți cei aflați pe băncile școlilor (facultăților);
17. aprecierea favorabilă a societății față de învățământ, pe care-l consideră ca un domeniu de prioritate națională și socială, precum și certitudinea că absolventul va găsi un loc de muncă după terminarea școlii (facultății).

3. Forme și criterii de apreciere a insuccesului școlar

În activitatea școlară, insuccesul îmbracă o gamă largă de manifestări, de la anumite dificultăți “accidentale”, până la repetenție și abandon școlar. Formele de manifestare ale insuccesului se clasifică, după durată și după amplitudine în următoarele forme: (3, p.337):

- a) **Faza premergătoare**, specifică primelor diminuări ale activității școlare. În plan psihocomportamental această fază este însoțită de apariția sentimentelor de nemulțumire în legătură cu unele aspecte din școală și cu lipsa motivației de a învăța unele capitole sau unele lecții dar pe fondul unei atitudini pozitive față de studiu în general. Deși poate fi un insucces episodic, de scurtă durată, ce se răsfrânge doar la o parte a materiei studiate și se poate recupera relativ repede, este greu de identificat în timp util în cazul fiecărui copil înainte de a trece la etapa următoare. Chiar dacă nu trece la faza următoare, rămânerea elevului în parametrii acestui insucces generează mediocritate și o realizare sub posibilitățile aptitudinale personale.
- b) **Faza de retapaj** propriu-zis, caracteristică prin lacune mari, evitarea eforturilor de studiu individual, însoțite de aversiune față de învățatură, de profesori, de autoritatea școlară în general, de perturbarea orelor etc., sau de absențe nemotivate. Ca durată coincide cu stadiile doi și trei ale insuccesului, persistent manifestate pe parcursul primului semestru și respectiv tot anul, la unele discipline de învățământ.
- c) **Faza eșecului școlar** (repetenția), care are consecințe negative atât în dezvoltarea personalității, cât și în integrarea socio-profesională.

Conceptul de insucces școlar s-a extins asupra următoarelor aspecte:

1. **Inadaptare școlară** sau dificultăți de integrare și adaptare la viața școlară, fie ca expresie a unor tulburări de dezvoltare psihică și anatomo-fiziologică, fie de comportament și de relații cu grupul școlar.
2. **Mediocritate**, referitoare la elevii cu note între 5 și 7, cu nivel coborât de aspirații și motivație, dar cu aptitudini medii și chiar supramedii.
3. **Subrealizarea școlară** a elevilor cu aptitudini înalte și chiar excepționale.
4. **Abandonul școlar**, sau părăsirea școlii obligatorii înaintea terminării ei, renunțarea la studii în mod deliberat sau față de anumite împrejurări, de obicei de ordin familial. Aceștia li se adaugă și analfabeții, împreună reprezentând categoria cea mai predispusă delinvenței și comportamentului deviant în general.

4. Cauze ale insuccesului școlar

Cauze ale insuccesului școlar sunt de triplă natură(după 1, p.254-255):

a) familială

b) psihosociofiziologică

c) pedagogică

a) Cauzele de natură familială ale insuccesului școlar sunt:

1. lipsa condițiilor necesare vieții (hrană, îmbrăcăminte, încălțăminte, spațiu de locuit etc.);
2. lipsa condițiilor de învățatură, cum ar fi lipsa spațiului de studiu, a cărților, rechizitelor și chiar a liniștii, datorită tensiunilor și certurilor dintre soți;
3. comportarea autoritară a unor părinți față de copiii lor, cu aplicarea de restricții și sancțiuni exagerate, care provoacă inhibări și teamă;
4. lipsa controlului unor părinți asupra activității școlare și a celei extrașcolare, care-i determină pe unii elevi să nu învețe, să se ocupe de altceva, mergând până la vagabondaj și abandon școlar;
5. lipsa legăturii unor părinți cu școala, cu profesorii, cu profesorul diriginte îndeosebi, ceea ce îi face pe părinți să nu cunoască îndatoririle copiilor lor elevi, să nu sprijine școala în îndeplinirea misiunii sale;
6. exigențele exagerate ale unor părinți, care cer copiilor lor elevi, rezultate la învățatură peste posibilitățile lor reale, supraîncărcându-i cu sarcini școlare suplimentare, cu meditații îndeosebi, ceea ce poate să le producă tulburări nervoase;
7. lipsa preocupării unor părinți față de orientarea școlară și profesională a copiilor lor elevi, sau direcționarea forțată spre anumite școli și profesii, care nu corespund posibilităților reale și dorințelor copiilor lor, și aceasta fiind o cauză a eșecului școlar sau a unei realizări școlare la limită și altele.

b) Cauzele de natură psihosociofiziologică ale insuccesului școlar

Printre cele mai importante se pot menționa următoarele grupe de cauze ale eșecului școlar, în interacțiune:

1. **tulburările fiziologice**, cum sunt cele senzoriale, îndeosebi auditive și vizuale, maladiile unor sisteme ale organismului specifice vârstei copilăriei, ca de exemplu unele boli cardiace, biliare, digestive, endocrine etc. și îndeosebi ale sistemului nervos sau unele modificări firești ale dezvoltării la aceste vârste, cum sunt cele legate de dentiție, de glandele sexuale, mai ales la pubertate etc., lipsa condițiilor de dezvoltare fizică (hrană, educație fizică, odihnă, igienă etc.) și altele;
2. **tulburările psihice și de comportament**, care pot fi de natură nevrotică, mentală, afectivă, volitivă și caracterială, în cadru cărora pot să se manifeste psihozele (obsesiile, fobiile, ideile fixe etc.), anumite tendințe, acțiuni și gânduri refulate, care grevează subconștientul și înconștientul elevului (studentului) respectiv, sau anumite stări de instabilitate, excitabilitate, impulsivitate ori chiar negativismul psihic, care-l face pe elevul (studentul) în cauză să nu mai răspundă la solicitările agenților psihosocioeducaționali, sau să reacționeze invers.
3. **Tulburări psihosociale**, care pot fi conflicte cu normele etice și sociale, ca urmare a tulburărilor relațiilor sociale și interpersonale în cadrul grupului social din care face parte (familie, grup școlar etc.)

b) Cauzele de natură pedagogică ale insuccesului școlar

Printre cele mai importante se pot enumera următoarele cauze:

1. calitatea necorespunzătoare a organizării școlare la anumite niveluri (clasă, școală etc.);

2. conținutul învățământului (curriculum) necorespunzător cu exigențele contemporane ale progresului științifico-tehnic, cultural etc., cu cerințele particularităților de vârstă, cu profilul școlii etc.;
3. pregătirea necorespunzătoare a profesorilor din punctul de vedere al specialității și din cel pedagogico-metodic;
4. baza tehnico-materială și didactică necorespunzătoare;
5. metodologia didactică pasivă;
6. lipsa de cooperare dintre profesori, ceea ce poate duce la paralelisme de conținuturi supărătoare, la supraîncărcarea elevilor (studenților) etc.;
7. relații de tutelare, chiar nedemocratice, autoritarisme față de elevi (studenți), care-i jignesc și le îndepărtează interesul față de învățătură;
8. existența unui grup școlar neunitar, neînchegat, dezorganizat, care se manifestă ca un factor negativ;
9. orientarea școlară și profesională necorespunzătoare;
10. evaluarea subiectivă, incorectă a rezultatelor școlare, care nedreptățește pe elevi (studenți) și-i demobilizează la învățătură;
11. insuficiența contribuție a mass media și a altor factori educativi (societățile comerciale, instituțiile culturale, asociațiile de tineret și de altă natură cu preocupări educaționale etc.).

5. Preîntâmpinarea și diminuarea insuccesului școlar

Strategiile și condițiile favorabile prevenirii și eliminării insuccesului școlar se stabilesc, în mare măsură, în funcție de cauzele nereușitei școlare (universitare), ele reiterând caracteristicile strategiilor și condițiilor obținerii succesului școlar. Ele se stabilesc în strânsă legătură cu cele trei naturi ale cauzelor: familială, psihofiziologică și pedagogică.

- a) **De exemplu, dacă lipsa de legătură a părinților cu școala, cu profesorii, este o cauză familială importantă a nereușitei școlare, atunci eforturile factorilor educativi se vor îndrepta spre convingerea părinților de a ține sistematic legătura cu școala, cu profesorii, îndeosebi cu profesorul diriginte, ca împreună să contribuie la prevenirea și eliminarea nereușitei școlare a copiilor lor, asigurând astfel promovarea succesului școlar.**
- b) **Cu privire la cauzele de natură psihofiziologică, cum sunt tulburările nervoase și psihosociale, printre strategiile de prevenire sau eliminare a insuccesului școlar, trebuie avută în vedere psihoterapia, care asigură un sistem de metode și măsuri psihosociopedagogice terapeutice. Psihoterapia folosește următoarele metode și procedee mai importante: persuasiunea, sugestiile, procedeele catarsice, hipnoza, analiza conflictelor psihice și conștientizarea efectelor subconștiente și inconștiente. Metodologia psihoterapeutică se realizează prin comunicarea și relațiile interumane directe dintre educator (psiholog, terapeut) și subiect (elev sau student), în cadrul cărora se îmbină procedeele de comunicare verbale cu cele nonverbale îndeosebi, cum sunt impresionarea sugestivă, gesturile, faptele, mijloacele intuitive și explicația simplă și directă, la obiect și altele (1, p.256).**
- c) **În ipostaza cauzelor de natură pedagogică, cum ar fi cele determinate de strategiile didactice pasive și neadecvate specialității și vârstei elevilor, soluția de optimizare a procesului didactic constă în găsirea și folosirea unor strategii didactice activ-participative și euristice, cum ar fi problematizarea, modelarea, studiul de caz, experimentul, exercițiile teoretico-aplicative în clasă, laborator etc., care să facă din elev (student), într-o măsură cât mai mare, subiect al educației, propriul său educator.**

Exemplificările de mai sus pot fi extrapolate la găsirea strategiilor și soluțiilor de înlăturare a cauzelor eșecului școlar.

Factorii educativi, profesorul îndeosebi, afară de calitățile ce-i definesc personalitatea, **trebuie să dovedească și să respecte câteva condiții specifice**, printre care se pot enumera: **manifestarea unei concepții optimiste față de educație, dragoste și dăruire față de elevi (studenți), măiestrie pedagogică și tact pedagogic; conștientizarea copilului, elevului și chiar a studentului față de posibilitățile sale reale, de aspectele pozitive sau negative ale activității și comportării sale, transformându-l într-un partener al procesului instructiv-educativ.**

Bibliografie

1. Bontaș, I., *Pedagogie*, Editura All, București, 1994
2. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, E.D.P.R.A., București, 1996
3. Popescu, V., V., *Succesul și insuccesul școlar*, în *Revistă de pedagogie*, nr.12/1991
4. * * * *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iasi, 1995

CAPITOLUL XVI

PERSONALITATEA PROFESORULUI. RELAȚIILE PROFESOR ELEV

Lecția, celelalte forme de organizare a procesului de învățământ, nu pot fi concepute fără un dialog între profesor și elevi.

După G. Leroy, un dialog este autentic “dacă fiecare personalitate se angajează în întregime, se manifestă exprimându-și cu sinceritate - pentru că se simte aprobată - emoțiile, ideile, experiențele celorlalți, pentru că dorește să le înțeleagă, la nevoie să-și modifice atitudinile și intențiile, cooperând cu ceilalți într-o căutare comună”.

Personalitatea reprezintă o sinteză calitativă de procese și însușiri bio-psiho-socio-culturale necesare efectuării diferitelor activități care-l solicită pe om în cadrul raporturilor sale cu societatea în care trăiește. Personalitatea este un sistem dinamic care se înțelege și se cunoaște mai bine, raportat la “realitatea socială distinctă”.

În procesul devenirii personalității există câteva perioade sau momente cruciale, care-și pun amprenta asupra evoluției individului. Premisa acestora este perioada trecerii de la viața intrauterină la viața extrauterină, când se destramă vechiul sistem de raporturi ale individului.

Urmează apoi perioada apariției “eu”-lui propriu, care poate fi considerată prima naștere a personalității. Individul personalizat își raportează critic și autocritic faptele. Perioada școlarizării poate crea greutăți de adaptare și de integrare, greutăți reieșite din neconcordanța dintre poziția socială a elevului și cea pe care ar dori el s-o ocupe. Din contradicția dintre statut - rolul atribuit copilului de mediul social și statut - rolul pe care el și-l asumă, apar în această perioadă de vârstă, anumite situații tensionate, care-și pot pune amprenta asupra dezvoltării copilului.

În fine, adolescența, perioada “dialogului cu sine” (11, p.156), când se cristalizează idealurile ca modele generalizate de acțiune și se pregătesc premisele unei bune integrări socio-profesionale.

Prin integrare se înțelege stabilirea unor raporturi de dependență și condiționări reciproce între diferitele elemente constitutive ale vieții psihice a individului cu realitatea și cerințele mediului social. Problema integrării a declanșat multe cercetări în ultima perioadă de timp (pedagogice, psihologice etc.).

1. INTEGRAREA - trăsătură a personalității. Abordarea multidisciplinară a integrării

Preocupări susținute în abordarea integrării sunt consemnate în evoluția științelor pedagogice. Printre acestea menționăm observațiile lui N.F.S. Grundtvig, ce aduc precizarea că filozofia socială se însușește în perioada dintre 18-28 ani, deci în perioada maturizării și integrării sociale. Învățământul modern a pus accent deosebit pe activitatea independentă a școlarului, promovând treptat afirmarea sa ca persoană, care se educă și se autoeducă. În acest scop, metodele și mijloacele de educație sunt, după C. Narly, individuale, sociale și personale. În prima categorie intră metodele care educă individualitatea în ceea ce are specific; în a doua categorie metodele care au ca obiectiv integrarea socială, formarea în spiritul de grup și echipă, în cele personale, metodele cu caracter complex ce îmbină procedee interrogative, cu cele ale muncii și activității de unul singur. Aceste metode complexe de îmbinare a celor individualizatoare cu cele interrogative, într-o societate privită static, sunt denumite “personale”, întrucât, în concepția pedagogică a lui C. Narly, personalitatea este definită ca maximum de dezvoltare a originalității în armonie productivă cu mediul social dat (8).

R. Linton, comentând realizarea aptitudinilor, conchide că: “Procesul formării personalității pare să fie în special un proces de integrare a experienței. La rândul ei, această experiență rezultă din interacțiunea individului cu mediul său. Deci chiar și mediile identice, în cazul în

care ar exista, vor furniza indivizi diferiți, experiențe diferite și vor duce la formarea unor personalități diferite” (6).

R.H. Marshal, analizând relațiile dintre experiența umană și utilizarea limbajului la copii, arată că integrarea diferitelor relații mutuale la nivelul personalității este selectivă și dinamică; unele relații își pierd la un moment dat din semnificație, dând prioritate altor interacțiuni personale. La vârstele timpurii, în genere, datorită încă a unor contacte sociale, spontane și neevolute ale copilului, bazate prioritar pe reacțiile de apărare, se impun relații agresive și de evitare a vârstnicilor. Ulterior, pe măsura diversificării acestora, domină contactele sociale pozitive și de căutare a relațiilor cu cei de aceeași vârstă, facilitând procesul de integrare socială (3).

Dintre tipurile de integrare, în literatura psiho-sociologică este citată și acceptată des tipologia elaborată de W. Landerker. Pornind de la ideea că cea mai mică unitate a unui grup sunt normele sociale pe de o parte, persoanele și comportamentul lor pe de altă parte, Landerker a stabilit următoarele tipuri ale integrării:

- a) culturală sau concordanța între normele unei culturi;
- b) normativă sau conformitatea conduitei cu normele;
- c) comunicativă sau schimbul de semnificații în grup cu ajutorul mijloacelor simbolice;
- d) funcțională, sau interdependentă datorită schimburilor de servicii (4, p.37-48).

Întrucât orice structură organizată comportă aceste trei realități fundamentale - reguli, valori și semne - ea comportă deci cele patru forme de integrare.

Integrarea culturală exprimă concordanța dintre normele unui sistem cultural.

Integrarea normativă exprimă însușirea normelor de către indivizi și manifestarea acestora în comportamentul lor. Fundamentul acestui tip de integrare, care variază în funcție de gradul acordului între comportament și norme, este orientarea către valorile comune. Rezultă în acest fel că integrarea normativă are un caracter și o condiționare preponderent sociologică, în sensul că are în atenție comunitățile, structurile, instituțiile, sistemul de valori și norme sociale supraindividuale.

Tipurile comunicative și funcționale, având o determinare socială, obiectivă, ce ține de contextul social și instituțional, au și o condiționare psihosocială. În procesele comunicative sunt angajați simultan individul concret cu caracteristicile sale psihice și mediul social concret cu particularitățile sale active. Efectele psihosociale apar pregnant sub aspectul unor indici pozitivi:

1. consensul,
 2. spiritul de cooperare,
 3. stimularea,
 4. participarea,
 5. afinitatea etc.,
- sau prin cei negativi:
1. conflictul,
 2. izolarea,
 3. respingerea,
 4. antagonismele,
 5. prejudecățile etc.,

care ar putea avea funcționalitatea unor frâne în procesul de integrare ca atare; prin integrarea comunicativă poate fi desemnat procesul de împărtășire și transmitere prin mijloace simbolice a modelelor normative între membrii grupului social; prin integrarea funcțională - independența de pretenții, așteptări și acte manifestate, ce rezultă din diviziunea muncii (7).

Ca mijloc de interpretare a acestui fenomen social soluția propusă de Landerker vădește o abordare simplistă care nu ține seama de teoria sistemelor. Ea nu oferă un cadru metodologic capabil să explice comportamentele social-umane din punct de vedere structural și funcțional.

Timpul pe care îl petrece tineretul în școală s-a mărit, modificând calitativ unele raporturi fundamentale în cadrul școlii, producând deplasări în structura tineretului, eventuale neconcordanțe între dorințele acestuia și posibilitățile reale și obiective de integrare socială. Este vorba de soluționarea optimă a problematicii integrării prin consolidarea discordanțelor între cerințele instruirii și formării, ce impun o prelungire a școlarizării și dorința unor categorii de tineri de a se integra mai repede, a unor distorsiuni ce apar uneori între raporturile dintre generații, manifestate în cea mai mare măsură la nivel comportamental sau a insuficienței orientării sociale a tineretului spre instituții adecvate de învățământ și pregătire profesională.

În vederea evitării pregătirii insuficiente a tineretului au fost luate măsuri de perfecționare a procesului instructiv - educativ, ceea ce contribuie la o creștere a interesului pentru afirmarea prin studiu și apoi prin muncă. O integrare socială reală, eficientă, solicită o pregătire capabilă să răspundă solicitărilor schimbătoare ale muncii și pentru care diferitele funcții sociale sunt etape succesive ale activității.

Adevărata integrare a omului într-o colectivitate se situează la nivelul atitudinilor sociale și prin corelație la nivelul ierarhiilor de valoare de care el se atașează. Integrarea individului este recunoscută de alții în măsura în care comportamentul său permite să se deceleze în el atitudini și opinii față de lucruri, de alți oameni, cu ceea ce se așteaptă de la el în împrejurările în care se află.

Pe parcursul integrării indivizilor într-o societate dată prin intermediul variatelor grupuri sociale pot fi distinse, stadial, învățarea modului social de existență prin asimilarea unor norme de conduită, valori, culturi sau subculturi caracteristice grupurilor sociale sau societății și progresului în pregătire, de formare a insului prin educație, instruire, experiență în vederea adaptării sau readaptării cerințelor vieții sociale și politice în schimbare.

2. Particularități ale personalității profesorului

Ce particularități apar în caracterizarea noțiunii de personalitate a profesorului ? Ce calități generale și speciale trebuie să dețină ? Care este și care poate fi locul și rolul profesorului în relațiile sale cu elevii ?

Iată câteva întrebări care se pun atunci când se face referire la personalitatea profesorului, la locul și rolul acestuia în cadrul procesului de învățământ. Comparativ cu alți factori care intervin în procesul de învățământ, personalitatea profesorului se situează pe prim plan. Rolul profesorului este acela de a selecta și organiza informațiile ce vor fi asimilate de elev, de a comunica inteligibil și a argumenta aceste informații, de a orienta și încuraja elevii, de a stabili cauzele unor eventuale insuccese după evaluarea rezultatelor și de a-i ajuta pe elevi să le înlăture etc.

Un asemenea tip de comportament didactic solicită mai multe aptitudini didactice, educative, organizatorice și tehnice, precum și anumite calități (15, p.135):

1. informații de specialitate, psihopedagogice și metodice aduse la zi,
2. inteligență creativă, atenție distributivă în clasă,
3. exigență echilibrată,
4. spirit de cooperare,
5. respect față de elev,
6. interes pentru instruirea acestuia,
7. conștiinciozitate,
8. perseverență,

9. răbdare,
10. echilibru psihic,
11. fluența vorbirii,
 - flexibilitatea gândirii,
 - originalitate în actul de predare,
 - autocontrol,
 - spirit critic și de observare,
 - dragoste de copii,
 - înțelegere,
 - umor,
 - calm,
 - onestitate,
 - spirit de justiție în notarea și rezolvarea unor situații conflictuale.

În confruntarea imaginii ideale de viață și comportare, elevul se fixează adeseori asupra profesorului său, intimidându-l. Nu întâmplător personalitatea și atitudinea profesorului, valorile morale și sociale pe care le întruchiează profesorul devin adeseori modele de viață pentru elevi și studenți.

Sondajele de opinie efectuate anual în rândul studenților Universității de Științe Agricole și Medicină Veterinară a Banatului din Timișoara, confirmă această afirmație: profesorul reprezintă, alături de părinți - cu diferențieri în funcție de anul de studiu, sex sau proveniență socială - modelul de viață pe care aceștia ar dori să-l urmeze.

În literatura de specialitate referitoare la eficiența profesorului se semnalează lipsa unor criterii unanime care să stea la baza aprecierii și verificării aptitudinilor practice ale acestuia. Ca și în cazul altor profesii (în care monografiile alcătuite pe baza observării, interviului, chestionării, descrierii activităților etc., încearcă să prezinte însușirile unei profesii, disfuncții ale integrării etc.) și pentru profesia de cadru didactic s-a încercat punerea în evidență a unor aptitudini pedagogice.

V. Târcovnicu menționează metoda istorică - utilizarea unor opere literare care descriu cadre didactice, biografii, memorii etc. (18, p.131). Se mai face referire la o metodă inductivă, aplicându-se profesorului, părinților și elevilor chestionare în care aceștia să evidențieze calitatea unui bun profesor, sau una deductivă, plecându-se de la obiectivele educaționale și ajungând la însușirile profesorului. În anul 1948 profesorul Nitty a folosit 37.000 de scrisori ale unor foști elevi, care indicau prin alegere pe profesorii preferați, care au jucat un anumit rol în formarea lor spirituală. Dintre trăsăturile cele mai frecvent menționate amintim:

- atitudinea de cooperare democratică,
- amabilitatea și considerația față de individ,
- răbdarea,
- interesele largi,
- maniera plăcută de a se purta,
- corectitudinea și imparțialitatea,
- simțul umorului,
- comportamentul constant,
- flexibilitatea și măiestria pedagogică în activitatea de predare.

Rezultatele sondajului de opinie realizat recent în rândul studenților de la Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară a Banatului - anul III - referitoare la calitățile necesare unui dascăl bun pot fi structurate astfel:

1. modul de predare - 30 % ,

2. corectitudinea - 30 % ,
3. simțul umorului - 17 % ,
4. exigența - 7 % ,
5. cultura generală - 7 % ,

iar dintre aspectele “neagreate” de studenți, frecvența cea mai mare o au:

1. “exigența exagerată, necorelată cu modul de predare adecvat” (neadaptarea cunoștințelor la particularitățile de vârstă) - 58 % ,
2. “lipsa de sociabilitate” - 42% ,
3. “stil monoton de predare” - 33 % ,
4. “lipsa de autoritate” - 23 % ,
5. “irascibilitatea” - 9 % ,
6. “aroganța” - 7 % ,
7. “lipsa simțului umorului” - 5 % ,
8. “incorectitudinea” - 5 % .

Desigur, asemenea rezultate, ca și alte scări de apreciere, de comparare, grafice etc., mai mult sau mai puțin obiective, nu clarifică pe deplin problema.

Datorită caracterului deosebit de complex al muncii profesorului, apare necesară creionarea unor funcții impuse de realizarea dezideratelor care stau în fața oricărui dascăl, și anume aceea de a fi conducător al acțiunii educaționale, specialist, persoană creativă, omul dorit de elevi și societate.

Ca și în cazul aptitudinilor de conducător, cu care profesia de cadru didactic are similitudini, profesorul exercită o serie de funcții în conducerea activității instructive:

- a) organizează și conduce lecțiile,
- b) exercită o funcție de reglare și optimizare a procesului de instruire pe baza feed-back-ului,
- c) exercită o funcție de optimizare a predării-învățării,
- d) exercită o funcție decizională în scopul optimizării, precum și o funcție de inovare a activității instructiv-educative.

Calitățile și aptitudinile în cea mai mare parte se formează în timpul pregătirii pentru profesia didactică și se perfecționează pe parcursul practicării ei. De aceea, calitățile dobândite prin pregătire și care-i sunt necesare unui profesor, sunt:

- a) pregătirea științifică de specialitate;
- b) pregătirea psihopedagogică, concretizată în posedarea unor cunoștințe de pedagogie și metodică specialității, care, ca și pregătirea profesională specifică, trebuie perfecționate în permanență;
- c) orice dascăl trebuie să dețină și o pregătire de cultură generală, care ridică mult valoarea de model al profesorului de orice specialitate.

Acestor achiziții dobândite prin pregătire li se adaugă și o serie de trăsături de caracter, calități umane:

1. umanismul,
2. patriotismul,
3. responsabilitatea socială,
4. simțul datoriei,
5. comportament adecvat etc.,

precum și calități de voință:

1. capacitatea de a se impune în fața elevilor,
2. mobilitate,
3. adaptare rapidă la situații noi.

Pe lângă calitățile însușite prin pregătire și cele din domeniul caracterologic, profesia de cadru didactic trebuie să se caracterizeze și prin anumite particularități morfo-funcționale. Datorită efortului depus în munca cu mai mulți copii, epuizărilor nervoase și consumului mare de energie, un temperament echilibrat și o bună sănătate ar fi însușiri necesare desfășurării în condiții bune a activității didactice.

Însușirile intelectuale structurate în “aptitudinea pedagogică generală” a oricărui profesor sunt:

1. inteligența,
2. memoria,
3. capacitatea de comunicare manifestată prin bogăția vocabularului,
4. asociații de idei,
5. gândire logică,
6. spirit de observație,
7. atenție concentrată, dar și distributivă,
8. dicție bună etc.

Există păreri care susțin că însușirile intelectuale ale profesorului trebuie să fie la cel mai înalt nivel. Altele, care par mai realiste (12, p.177), susțin că un intelect normal, care este capabil să asimileze disciplinele universitare (atestare prin diploma de absolvire), poate fi considerat corespunzător. Acestora trebuie să li se adauge însă (după absolvirea facultății) o atitudine pozitivă față de domeniul specialității: interes, dorința de perfecționare etc.

Dotarea de excepție din punct de vedere intelectual nu reprezintă o reușită sigură, o garanție a succesului în activitatea didactică. Erudiția nu este sinonimă cu măiestria didactică. Educatorului îi sunt necesare și însușiri afective, structurate alături de alte calități, în aptitudinea educațională. Astfel, stabilirea unor relații socio-afective cu elevii, sentimentele de afecțiune față de copil reprezintă o condiție indispensabilă dezvoltării armonioase a acestuia. Dragostea față de elevi favorizează și capacitatea empatică (situarea pe poziția celui căruia îi explici), precum și capacitatea de a cunoaște și caracteriza elevii cât mai bine. Tactul pedagogic, echilibrul sufleteșc, stăpânirea de sine, spiritul de dreptate, onestitatea, concordanța dintre vorbă și fapte, exemplul personal etc., sunt alte componente ale aptitudinii educaționale a profesorului. Referitor la exemplul personal, pe lângă celelalte însușiri amintite, considerăm că și ținuta cadrului didactic (îngrijit, curat, îmbrăcat corect etc.), poate avea pentru elevi valoare de model. De aici necesitatea unei atenții sporite și față de aspectul “exterior” al dascălului.

Marin Stoica (1995) aduce în discuție aptitudinea organizatorică ce cuprinde: capacitatea de organizare a activității instructiv-educative, de informare și de luare a deciziilor, de conducere a procesului didactic etc.; de asemenea, o aptitudine tehnică necesară profesorului pentru a mânui și întreține instrumente, aparate de laborator; calculatoare și tehnici audio-vizuale, sau pentru crearea de dispozitive experimentale.

Rezultă că un profesor bun nu poate fi considerat profesorul care mănuiește cu pricepere niște metode și forme clasice, imuabile de predare-învățare, fără a fi receptiv la nou.

Rezistența profesorului la rutină și șablonism depinde de structura personalității sale psihice, de mediul în care trăiește, precum și de natura și structura interrelațiilor sociale de la nivelul microgrupului sau grupului social în care își desfășoară activitatea.

De aceea, personalitatea cadrului didactic trebuie să fie creatoare, în competiție permanentă cu el însuși și cu alții, să întruchipeze în sine calitățile unui bun specialist, ale unui om de înaltă cultură și ale unui “tehnician” abil în mănuierea complexei aparaturi a școlii contemporane, dar mai ales a “școlii viitorului”. Datorită multiplelor mijloace tehnice de informare, copiii pot ajunge mai repede la asimilarea de cunoștințe noi decât profesorii; ei se simt “obligați” să

comunica ceea ce știu și celorlalți colegi și intervin la lecție potrivit sau inoportun; apare astfel un decalaj între ceea ce predă profesorul, între ceea ce apare în manuale sau programa școlară și ceea ce știu ei. Curbele capacității de muncă, cele ale maturizării psihologice sau biologice coboară sau urcă, atingând nivele diferite, individualizează și îngreunează activitatea școlară. De aceea, creativitatea profesorului este direct legată și de această situație, adică de posibilitățile oferite elevului de a-și satisface curiozitatea epistemică, de a-i oferi ceea ce el caută, ce-l interesează și mai ales ceea ce i se potrivește. Acest lucru este posibil în condițiile în care relația dintre profesor și elevi se transformă într-un autentic dialog.

3. Relația profesor - elev

Plecând de la ideea anunțată anterior, prefigurăm comunicarea dintre profesor și elevi ca un dialog viu, eficient și permanent desfășurat sub auspiciile unei depline sincerități. Cuplul educativ profesor - elev apare astfel angajat într-o multitudine de acțiuni bilaterale pentru că educația nu se mai poate face nici oferind totul, nici cerând sau impunând totul. De altfel, relația profesor - elevi reprezintă o problemă cheie în istoria gândirii psiho-pedagogice, care a fost interpretată fie printr-o viziune “magistrocentristă”, fie într-una “pedocentristă”. Prima pune accentul pe profesor, pe autocratismul acestuia (grecescul *autos* = “însuși” și *kraros* = “putere”), profesorul fiind acela care dispune și impune totul, elevul supunându-se și conformându-se dispozițiilor acestuia. Ascultarea și supunerea sunt consecințele unei relații cu caracter coercitiv exercitată de o persoană adultă asupra copilului. De cealaltă parte se situează “liberalismul pedagogic”, concretizare a pedocentrismului. Copilul se dezvoltă și se manifestă spontan, fără nici o constrângere sau dirijare exterioară.

Aceste situații reprezintă de fapt două tendințe extreme, care diminuează funcțiile celor doi poli și denaturează în ultimă instanță relația didactică corectă. Cooperarea dintre cei doi presupune un schimb reciproc de mesaje, un sens convergent activității pe care o desfășoară fiecare. Cooperarea devine eficientă numai în măsura în care profesorul dispune de prestigiul și autoritatea necesară exercitării rolului conducător în acest sens.

Pe de altă parte, cerințele sociale și condițiile psihopedagogice ale învățării impun modificări în status-ul elevului prin creșterea independenței sale în activitate, prin adoptarea unei atitudini active, prin exigența unei motivații superioare, prin posibilitățile ce i se oferă de a colabora nu numai cu profesorul, ci și cu colegii. Considerarea elevilor ca făcând parte dintr-un grup social îl conduce pe profesor la încurajarea relațiilor interpersonale dintre elevi. Astfel, alături de un “circuit vertical” (profesor - elev) se realizează și unul “orizontal” (elevi - elevi), întrepătrunderea cărora reprezentând o caracteristică de bază a relațiilor profesor - elevi în cadrul didacticii moderne. Pe această matrice se poate grefa a doua, cea a perspectivei psihosociale a relației profesor - elevi. În cadrul acesteia se disting nivelul formal și cel informal al relației. În cadrul nivelului formal sunt incluse aspecte rezultate în urma interacțiunii “oficiale” dintre cei doi poli (faptul că profesorul are de îndeplinit anumite roluri - conducător al procesului didactic, diriginte etc.). Nivelul informal cuprinde relațiile interpersonale ce se stabilesc la nivelul grupului pe baza unei predispoziții afective care poate amplifica sau micșora conlucrarea dintre profesor și elevi. De fapt, cele două niveluri funcționează ca două fațete inseparabile ale aceluiași proces; relațiile interpersonale constituie fondul pe care se manifestă cele oficiale, având un rol stimulator asupra lor, iar acesta din urmă asigură cadrul necesar apariției și manifestării primelor. Profesorul, ca factor conducător al procesului instructiv-educativ, trebuie să imprime un sens convergent tuturor aspectelor ce definesc relația în discuție. Aici intervine tactul pedagogic și măiestria didactică.

3.1. Măiestrie și tact pedagogic

Măiestria pedagogică nu este sinonimă cu tehnica didactică, adică aptitudinea de a folosi metodele și procedeele didactice. Măiestria presupune realizarea următoarelor condiții fundamentale de ordin psihologic și pedagogic:

- a) cunoașterea de sine;
- b) cunoașterea elevului;
- c) dragostea față de profesie și elevi, axată pe optimism pedagogic;
- d) capacitatea de a realiza o valoare, o energie, care la rândul ei să fie creatoare de alte valori culturale, materiale, spirituale.

Cunoașterea de sine este premisa realizării echilibrului între componenta intelectuală, afectivă și volitivă a conștiinței, premisa asigurării obiectivității, a modestiei și altor calități indispensabile educatorului.

Cunoașterea elevului (a clasei) se impune de asemenea ca o necesitate, deoarece acțiunea educativă este un dialog viu și permanent între profesor și elev, atât din punct de vedere intelectual, cât și moral. Profesorul trebuie să se adapteze permanent la starea psihologică mereu schimbătoare a clasei. Pentru o apreciere obiectivă este necesară cunoașterea motivației psihologice a comportării elevului. Profesorul care nu are capacitatea empatică (nu se transpune în situația altora, neînțelegând punctul lor de vedere) poate genera prin atitudinea lui, situații de ostilitate din partea elevilor, o “reacție de apărare”, care poate avea consecințe negative asupra profesorului, acesta sporindu-și din nou acțiunile represive. Se creează astfel un cerc vicios, generator al unui climat de neîncredere reciprocă, care poate avea o durată mai lungă. Cuplul educativ profesor - elev poate fi unit prin sentimentul de iubire al profesorului pentru copil.

Prin tact pedagogic înțelegem tocmai posibilitatea de a interveni asupra copilului, de a-l influența cu grijă și afecțiune, cu o anumită suplețe psihologică. Cu alte cuvinte, tactul pedagogic înseamnă posedarea acestei capacități de a vedea în fiecare copil o ființă bio-psiho-socio-culturală unică și pe această bază a-l educa în concordanță cu particularitățile sale. Pentru a putea aprecia just un elev, trebuie cunoscute eforturile făcute de el, sensibilitatea și afectivitatea sa, condițiile materiale, regimul de viață, sănătatea etc. Această cunoaștere duce la aplicarea unor măsuri diferite față de aceeași abatere efectuată de mai mulți elevi.

Se poate vorbi astfel de o deontologie pedagogică (didactică) care, ca și în cazul altor deontologii (medicală), cuprinde anumite principii pe care cadrele didactice trebuie să le respecte (10). Respectarea unor asemenea norme ar exclude așa-numitele didactogenii comportamente inadecvate muncii didactice care pot avea efecte negative asupra dezvoltării personalității elevului (atitudini, gesturi, expresii necontrolate).

Revenind, putem preciza că tactul pedagogic și, implicit, măiestria pedagogică presupun autocontrol, stăpânire de sine, sensibilitate, delicatețe, simț al diferențierii și alte trăsături care asigură prestigiul și autoritatea dascălului.

În literatura sociologică sunt descrise tipurile de autorități (P. Goguelin), coroborate cu sistemul de atitudini întocmit de Porter (decizie, evaluare, susținere, interpretare, explorare, înțelegere). Există următoarele tipuri de autorități(11, p.161-162):

- a) autoritate absolută, căreia îi sunt proprii atitudinile de decizie și evaluare, având ca variante:
 - 1. autoritatea autocratică (norma este șeful),
 - 2. autoritatea feudală (norma este șeful cu infailibilitatea propriei persoane),
 - 3. autoritatea birocratică (norma este reglementarea impersonală),
 - 4. autoritatea tehnocratică (norma este conștiința și abilitatea),
 - 5. autoritatea moralizatoare (cu centrare pe evaluare);
- b) paternalismul;

- c) autoritatea de expert (atitudinea de interpretare);
- d) autoritatea cooperativă (șeful informează, consultă și ține seama de ceilalți);
- e) autoritatea democratică (șeful muncește cu grupul său și manifestă atitudini de informare, explorare și înțelegere; el delegă puterea și responsabilitățile);
- f) autoritatea *laisser-faire* (șeful nu controlează, se consideră “curea de transmisie”, de unde și atitudinea aproape exclusivă de informare).

Stilul democratic este cel mai eficient, deoarece prezintă următoarele avantaje:

1. stimulează cooperarea;
2. favorizează folosirea procedeelor euristice;
3. ridică performanțele;
4. cultivă încrederea reciprocă, solidaritatea și responsabilitatea;
5. generează schimbări pozitive în atitudinea și personalitatea elevilor.

3.2. Fișă de observare și caracterizare psihopedagogică a elevilor

3.2.1. Date generale despre elevi

a) *Date biografice:*

1. nume și prenume,
2. clasa (anul),
3. data și locul nașterii,
4. ruta profesională (școli unde a mai frecventat),
5. motivul transferului,
6. domiciliul actual (adresa);

b) *Date privind mediul familial:*

1. domiciliul părinților,
2. vârsta părinților,
3. ocupația părinților,
4. locul de muncă al părinților,
5. condiții de viață și de învățat,
6. structura familiei (normală, părinți decedați, divorțați, vitregi),
7. frați, surori, bunici (ocupația acestora și relațiile cu elevul),
8. atitudinea părinților și a celorlalți membrii de familie față de elev și activitatea lui școlară și extrașcolară,
9. regimul educativ din interiorul familiei (autoritar, democratic, liberal) și reacția copilului față de acesta,
10. relațiile familiei cu școala,
11. influențe extrafamiliale (rude, prieteni, vecini, cunoștințe etc.),
12. integrarea elevului în familie,
13. aspecte contradictorii manifestate în relațiile cu părinții, cu frații și cu bunicii;

c) *Date medicale:*

- dezvoltarea fizică generală (exemple: în limitele normalului, tendințe spre dezvoltare fizică exagerată, stagnare în dezvoltarea fizică),
- rezistența organismului,
- igiena corpului,
- deficiențe fizice, senzoriale sau psihice,
- boli și influența lor asupra situației școlare,
- echilibrul endocrin etc.

3.2.2. Caracteristici ale activității și conduitei elevului

a) *Activitatea școlară:*

1. situația din anii anteriori (promovat - mediile generale și notele la purtare, corigent, repetent, rezultatele actuale la învățătură, precum și cauzele care le-au generat),
2. motivația învățării,
3. stilul muncii intelectuale (învață sistematic, își întocmește rezumatele, scheme, grafice, își face singur temele, învață logic sau mecanic, motivele învățării etc.),
4. activitatea desfășurată în cadrul diferitelor cercuri școlare sau extrașcolare (domeniul și rezultatele obținute);

b) *Conduita elevului:*

1. măsura în care manifestă interes, este atent și participă la lecții,
2. modul cum se încadrează în disciplina școlară (punctual, liniștit, respectuos, supus etc.),
3. atitudinea față de colectivul clasei, față de profesori,
4. integrarea în clasă și cum este apreciat de colegi (preferințe, respingeri, indiferență etc.) și de ce;

3.2.3. Particularități psihologice

a) *Atenția:*

1. volum,
2. stabilitate,
3. concentrare,
4. distributivitate;

b) *Spiritul de observație* (sesizarea esențialului);

c) *Gradul de reținere și reproducere a cunoștințelor:*

1. memoria (bună, foarte bună, slabă),
2. memorarea (logică, mecanică);

d) *Gândirea* (capacitatea de a înțelege, de a analiza și rezolva problemele);

e) *Imaginația:*

f) *Capacitatea creativă:*

g) *Limbajul* (frumos, greoi, sărăcăcios, corect sau nu);

h) *Temperamentul* (sanguin, coleric, flegmatic, melancolic);

i) *Aptitudinile:*

j) *Trăsături de voință și caracter:*

k) *Motivele, interesele și afectivitatea:*

l) *Abateri disciplinare.*

3.2.4. Concluzii și recomandări educaționale

a) *Aspecte pozitive dominante ale personalității;*

b) *Aspecte negative;*

c) *Recomandări cu privire la stilul de învățare și trăsăturile de caracter.*

3.2.5. Orientarea școlară și profesională

a) *Obiecte de studiu cu cele mai bune rezultate;*

b) *Rezultate obținute la concursuri, cercuri pe obiecte și olimpiade;*

c) *Inteligența* (normală, peste normal, sub normal);

d) *Aptitudinile* (în ce domeniu și gradul de dezvoltare);

e) *Aspirații profesionale:*

1. tip de școală,
2. domeniul de activitate;

f) *Dorințele părinților;*

g) *Părerea școlii:*

1. diriginte,

2. profesori.

Aceste instrumente de cunoaștere a elevilor, de ameliorare sau optimizare a randamentului școlar și de orientare școlară și profesională pot fi completate pe baza informațiilor obținute de la elevi, microgrupurile școlare, profesori, familie. Metodele de obținere a lor sunt următoarele:

1. examinarea psiho-medicală,
2. observarea,
3. convorbirea,
4. autobiografia,
5. studiul produselor activității elevului,
6. aprecierea obiectivă,
7. testul sociometric,
8. experimentul,
9. interviul,
10. chestionarul,
11. studiul de caz etc.

Profesorul diriginte poate interveni cu rezultate bune în educarea elevilor din clasa pe care o conduce, utilizând fișe școlare, planificând în orele de dirigenție teme referitoare la unele aspecte observate, colaborând cu familia elevilor, cu ceilalți profesori, pentru cunoașterea cât mai profundă a problemelor de educație școlară. La începutul anului școlar (semestrului), dirigințele își întocmește planul anual (semestrial) de activitate educativă, care cuprinde problemele educative specifice clasei, obiectivele muncii, măsurile educative și termenul de îndeplinire. În planul semestrial, dirigințele va preciza și temele ce urmează a fi dezbătute la orele de dirigenție, care pot fi de diferite tipuri:

1. ore destinate unor probleme organizatorice (managementul grupului educat),
2. ore privind probleme ale educației intelectuale, morale, estetice, ale educației fizice și sanitare,
3. ore privind orientarea profesională,
4. ore destinate educației rutiere și P.S.I.,
5. ore destinate educației pentru sănătate,
6. educație prin și pentru cultură,
7. ore destinate educației pentru viața de familie,
8. cunoașterea psihopedagogică,
9. autocunoașterea pentru dezvoltarea carierei,
10. U.N.E.S.C.O. și problemele educației,
11. educatorul - animator și formator,
12. tineretul și lupta împotriva violenței,
13. România în lume etc.
14. ce trebuie să știm despre SIDA etc.

Orele de dirigenție cer din partea profesorului cultură generală, imaginație, spirit de organizare și un stil integrat în calitate de participant al grupului pe care îl îndrumă în mod discret, stimulând dezbaterile problemelor și găsirea soluțiilor.

4. Probleme ale orientării școlar-profesionale

După cum arătam, finalitatea concretă a fișei de caracterizare psihopedagogică își găsește câmp de manifestare în procesul de orientare școlar-profesională. Orientarea școlară este acțiunea de dirijare a elevului spre formele de învățământ care-i convin și care sunt conform disponibilităților și aspirațiilor sale, în scopul dezvoltării la maximum a tuturor posibilităților.

Orientarea profesională constă în îndrumarea persoanei către o profesiune sau către un grup de profesii, în conformitate cu aptitudinile și înclinațiile sale.

În procesul orientării școlar-profesionale sunt câțiva factori care acționează asupra tânărului, devenind puncte cardinale ale motivației. Dintre aceștia un rol deosebit îl ocupă familia, școala, cultura, grupul de prieteni, mediul social etc. Familia vehiculează norme culturale de la o generație la alta, dar trebuie precizat că ea transmite civilizația unei categorii sociale, deci a unei părți a societății.

De la primele clase și până la învățământul superior, școala contribuie la permanenta umanizare a ființei umane, la socializarea ei reală prin cultivarea tradițiilor umaniste. Preocuparea pentru optimizarea procesului de învățământ, atât de caracteristică societății noastre, include ambele laturi ale formării omului, instruirea și educarea lui.

J. Piaget, abordând această problemă (9, p.230-254), arată că educația este cea care socializează individul, societatea având un caracter socialmente educativ. Aceasta deoarece individul nu se naște social, ci el devine social în mod progresiv. Ceea ce face din el un om social este tocmai procesul de socializare sau de “integrare în societate” a copilului, prin mecanismele educative, intelectuale, afective și studiat de ceea ce el numește “socializarea individului” care constituie procesul formativ central al societății umane.

Părinții împărtășesc copiilor o zestre culturală constând în deprinderi, obiceiuri, limba maternă, valori și principii morale etc., care fac posibilă încadrarea în contextul relațiilor umane. Această transmitere de “cultură” prin educație dată la vârsta mică, este atât de importantă, încât H.H. Stahl o numește “naștere socială” prin care el înțelege transformarea ființei vii în ființă socială (14).

În afara acestei zestre culturale, prin deprinderi și înfățișare de modele practice de comportament, societatea organizează și învățământul propriu-zis, prin care elevii sunt pregătiți profesional și cetățenesc.

Profesorii, educatorii, pedagogii, instructorii, au un rol important și în cadrul activității de orientare profesională, ei fiind aceia care în virtutea celor arătate până acum, cunosc mai bine preferințele și aptitudinile elevilor, legate de structura emoțională, disponibilități afective și trăsături caracteriale, înclinații și deprinderi, capacitatea reală de efort, idealurile de viață, așteptările elevilor etc. De aceea ne raliem concepției ce acreditează poziția centrală a școlii în contextul factorilor culturali ca principal factor de modelare și formare pentru o viață concretă, de formare a unor convingeri, atitudini și comportamente, a unor trăsături de voință și caracter care pot fi întruchipate într-o personalitate activă, animată de idealuri și năzuințe umaniste, capabilă de efort constructiv.

Realizarea concretă în școală a activităților de orientare școlar-profesională are loc prin acțiuni organizate și desfășurate de cadre didactice. Reușita acestor acțiuni depinde de cunoașterea și respectarea principiilor următoare:

1. pregătirea psihologică a elevilor în vederea alegerii școlii/profesiei prin care se urmărește prevenirea unor decalaje între ceea ce trebuie, ceea ce vrea și ceea ce poate să facă tânărul;
2. valorificarea conținutului învățământului, a mijloacelor și metodelor de predare, reprezintă una din căile prin care se realizează în principal acțiunea de orientare școlar-profesională;
3. autodezvoltarea și autoorientarea afirmă rolul important prevalent al individului în procesul orientării școlare profesionale;
4. realizarea acordului dintre particularitățile individuale ale elevilor și cerințele psihofiziologice ale profesiunilor;
5. colaborarea școlii cu toți factorii interesați;
6. adecvarea pregătirii și autopregătirii cu cerințele progresului tehnic și economic al epocii.

5. Metodele și eficiența orientării școlare și profesionale

Metodele de care școala se folosește în orientarea școlară și profesională sunt totodată metodele didactice și cele ale educației, adaptate specificului acestei activități:

1. conversația,
2. prelegerea,
3. demonstrația,
4. problematizarea,
5. modelarea etc.

Lecția, ora de dirigenție, activitățile tehnico-productive, cercurile de elevi, sunt câteva mijloace folosite de școală pentru a realiza orientarea școlară și profesională.

La acestea se mai adaugă diferite metode de expunere:

1. conferințe,
2. referate,
3. autocaracterizări,
4. folosirea monografiilor profesionale,
5. lectura particulară,
6. analogia,
7. simularea,
8. asumarea de roluri etc.,

toate folosite pentru furnizarea unor informații utile despre profesii și școli, despre aptitudinile și interesele elevilor.

Alegerea metodelor se face în funcție de sarcina dominantă. Astfel, unele sunt metodele utilizate când, de exemplu, pe prim plan se află nevoia **cunoașterii personalității elevului** :

1. studierea rezultatelor la învățătură,
2. testele,
3. convorbirile,
4. chestionarele,
5. vizitele la domiciliu,
6. observațiile în cadrul diferitelor activități etc.

Există de asemenea o categorie de metode, mijloace și procedee, a căror utilizare necesită o pregătire de specialitate, care deci nu pot fi ușor folosite de către educator, dar de care orientarea școlară și profesională are nevoie. Între acestea se enumeră testele, probele de lucru, probele de simulare, scările de apreciere, fișele, interviurile, chestionarele, aparatele de laborator etc.

Eficiența orientării școlare și profesionale se exprimă în relația de corespondență ce se realizează între **comanda socială** și **oferta de răspuns**, în armonizarea de fond între diversele status-uri profesionale, preexistente și rolul pe care în mod concret va reuși să-l joace individul integrat în viața profesională.

Pentru subiect, cel mai de preț indicator al faptului că nu a greșit, deci al eficienței orientării școlare și profesionale îl constituie tonalitatea afectivă intens pozitivă și exprimată în satisfacție și pasiune. Aceasta se oglindește în cunoașterea teoretică și practică a profesiei, în însușirea statusului profesional și îndeplinirea rolului pe care îl are de realizat în sistemul de interrelații specifice locului de muncă.

CHESTIONAR

Tema: Orientare școlară și profesională

Q.1. Sex: B = 1 F = 2

Q.2. Media generală din anul precedent (aprox.).....

Q.3. Limba maternă:

Q.4. Alte limbi vorbite:

4.1. 4.2. 4.3.

Q.5. Date despre părinți:

	Vârsta	Pregătire școlară					Profe- siunea	Ocupa- ția	Venit / (aprox.) lună
		1 - 4 cl.	5 - 8 cl.	sc. prof.	Lice u	Fac.			
Tatăl									
Mama									

Q.6. Opțiune școlară:

6.1. Elevi cl.VIII. 1. - nu continuă școala (se notează X):
2. - școală profesională (profil):
3. - liceu (profil):
4. - încă nu m-am hotărât (se notează X):

6.2. Elevi cl.XI, XII 1. - nu continuă, își propune altceva (ce anume):
2. - școală postliceală (profil):
3. - facultate (profil):
4. - facultate (rezervă, profil):
5. - încă nu m-am hotărât (se notează X):

Q.7. Opțiune profesională

7.1. Încă nu m-am hotărât (se notează X):

7.2. Am optat pentru profesiunea:

7.3. De ce această profesiune (motive):
.....

7.4. Opțiune de rezervă:

7.5. De ce această profesiune (motive):
.....

Q.8. Cine v-a sfătuit în alegerea **școlii** și a **profesiunii** (se notează cu X în casetele corespunzătoare; pot fi menționate mai multe variante)

Alegerea	Prieteni	Nimeni	Părinții	Școala	Frați, rude
Școlii					
Profesiunii					

Q.9. Vă rugăm enumerați 1 - 3 profesii pe care le considerați ca fiind cele mai:

9.1. frumoase, atractive 1.

2.

3.

9.2. avantajoase din 1.

punct de vedere 2.

material 3.

9.3. prestigioase în 1.

- plan social 2.
3.

Date, informații privind școala unde se efectuează ancheta

obținute în cadrul unor interviuri cu: directorul, dirigintele clasei (claselor) cuprinse în anchetă

1. Prezentarea școlii:

- profil:
- nr.clase:
- nr.elevi:

2. Dotarea școlii (clădiri, înzestrare, probleme - pe baza aprecierii directorului, dirigintelui etc.):

3. Preocupări ale școlii pentru orientarea școlară/profesională a elevilor:

- în cadrul școlii:
 - orele de dirigință (exemplificări):
 - alte ore (exemplificări):
 - discuții cu părinții (exemplificări):
- în afara școlii (exemplificări):
- sprijin în această direcție din partea inspectoratului etc. (exemplificări).

4. Probleme, dificultăți ale școlii privind realizarea orientării școlare/profesionale a elevilor;

5. Idem: proiecte, soluții, forme etc. ce-și propune școala în acest sens:

Observații ale celui (cele) care a efectuat ancheta privind:

- desfășurarea anchetei

- cooperarea din partea școlii:
- cooperarea din partea elevilor:

- școala:

- corpul didactic (în general și în mod special preocupările privind orientarea școlară/profesională a elevilor:
- condițiile generale ale școlii:

Bibliografie

1. Albert, Fr., *Sociologie rurală*, note de curs, U.S.A.B., Timișoara, 2001
2. Bădina, O., Mahler, F., *Problematica sociologică a integrării tineretului*, în volumul *Tineret - factor de schimbare*, București, 1970
3. Bogdan - Tucicov, A., *Psihologia generală și socială*, vol.II, București, EDI, 1973
4. Landerker, W., *Les types d'integration et leurs mesures*, în Boudun, R. Lazarsfeld *Le vocabulaire des sciences sociales* Monton, 1965
5. Leroy, G., *Dialogul în educație*, București, E.D.P. 1974
6. Linton, R., *Fundamentul cultural al personalității*, București, Ed. Științifică, 1968
7. Merton, R. K., *Elemente de teorie et des methodes sociologiques*, Paris, Plon, 1965.
8. Narly, C., *Metodele educației*, București, Casa Școalelor, 1944

9. Piaget, J., Problemes de la psychologie de l'enfance, în *Traite de sociologie*, Tom.II, Paris, P.U.F., 1963, p.230 - 254
- 10.Poenaru, R., *Deontologia generală, Substanța ideii*, București, Editura Erasmus, 1992
- 11.Popa, Natalia, *Elemente de pedagogie* (note de curs), Cluj Napoca, 1979
- 12.Prelici, V., *Curs de pedagogie* (pentru uzul studenților) Tipografia Universității Timișoara, 1987
- 13.* * Revista de pedagogie, nr.3/1993
- 14.Stahl, H.H., Teoria și practica investigațiilor sociale, în volumul *Metode și tehnici de cercetare sociologică*, vol.I, București, Ed.Științifică, 1974
- 15.Stoica, M., *Pedagogia școlară pentru cadrele didactice înscrise la definitivat*, gradul al II-lea, gradul I și la perfecționare, elaborată după programele Min.Înv., Craiova, Ed. "Cartu Alexandru", 1995
- 16.Toffler, A., *Școala viitorului*, București, 1973
- 17.Touraine, A., *Sociologie de l'action*, Paris, Edition de Senil, 1965
- 18.Târcovnicu, V., *Pedagogie generală*, Ed.Facla, Timișoara, 1975.